

A INFLUÊNCIA DO INGLÊS (L2) NA APRENDIZAGEM DO FRANCÊS (L3) EM ALUNOS PORTUGUESES

Telmo Jorge de Castro Verdelho

**Tese de Doutoramento em Didática das Línguas - Multilinguismo e
Educação para a Cidadania Global**

(Versão corrigida)

Setembro de 2020

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didática das Línguas - Multilinguismo e Educação para a Cidadania Global, realizada sob a orientação científica de Carlos Fonseca Clamote Carreto, Professor Associado do Departamento de Línguas, Culturas e Literaturas Modernas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - FCSH/NOVA e Christina Dechamps, Professora Auxiliar na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

A INFLUÊNCIA DO INGLÊS (L2) NA APRENDIZAGEM DO FRANCÊS (L3) EM ALUNOS PORTUGUESES

Telmo Jorge de Castro Verdelho

[RESUMO]

Ao longo dos séculos, a humanidade tem vindo a ser confrontada com um fenómeno progressivo de globalização e uma consequente necessidade de comunicação, sem a qual não é possível estabelecer laços entre as diferentes culturas. Esta aproximação depara-se inevitavelmente com barreiras linguísticas que desde sempre procuramos ultrapassar. O ensino de pelo menos duas línguas estrangeiras, ao mesmo nível, torna-se fundamental para a interação entre os povos, promovendo um perfil trilingue capaz de conduzir a uma integração mais eficaz e a uma maior interculturalidade.

Procurando identificar a influência exercida pelo Inglês na aprendizagem do Francês, quisemos, antes de mais, perceber como se agiliza o ensino das línguas estrangeiras em simultâneo, processo que adquire cada vez maior importância. Identificámos igualmente alguns modelos curriculares de ensino das línguas existentes nalguns países e observámos a situação portuguesa, onde, apesar de já serem visíveis algumas iniciativas de aplicação de programas para o desenvolvimento das línguas estrangeiras, o Inglês tende a sobrepor-se às outras, em muitos contextos escolares. A aposta no trilinguismo consistente não é visível nas escolas em Portugal, desde logo pelo menor número de horas letivas dedicadas à L3 relativamente à L2. Focando-se essencialmente no léxico, este trabalho, através de uma recolha criteriosa de produções escritas em língua francesa de alunos do 3º ciclo do Ensino Básico, oriundos de diferentes escolas do país, pretende analisar a influência que a L2 exerce na aprendizagem da L3, procurando tipificar os erros lexicais encontrados. A partir da evolução registada ao longo do 3º ciclo, surgiu uma reflexão acerca das causas que levam os alunos a recorrer preferencialmente à primeira língua estrangeira, no momento da produção escrita em Francês, por vezes antes da língua materna. Este fenómeno pode estar relacionado com questões de índole sociocultural e que condicionam o desenvolvimento linguístico do indivíduo de forma decisiva. Na busca de uma maior proficiência, apresentou-se uma proposta de ensino trilingue, em alternância linguística e baseado no ensino do vocabulário.

PALAVRAS-CHAVE: Didática do francês; Ensino plurilingue; Léxico; Influência; Transferência lexical.

[ABSTRACT]

Throughout the centuries, mankind has been challenged with a progressive phenomenon of globalization and a consequent need for communication, without which it is not possible to establish closer links between different cultures. This rapprochement always faces complex challenges with language barriers that we always seek to overcome. The teaching of at least two foreign languages, at the same level, becomes essential for the development of interaction among people, promoting a trilingual profile able to conduct to more effective integration and greater interculturality.

In order to identify the influence exerted by the English language in the learning of French, we sought, first of all, to see how the teaching of foreign languages is performed at the same time, a process that acquires increasing importance. We also Identified some curricular models of foreign language teaching in some countries and we observed the Portuguese situation, where, despite of some initiatives already visible for the development of foreign languages, English tends to prevail in many school contexts. The commitment on consistent trilingualism in Portuguese schools is not visible, because of the reduced number of school hours dedicated to the L3 relative to L2. Focusing essentially on the lexicon, this research, through a careful collection of written productions in French language from the 3rd Cycle of Basic Education students in different schools across the country, wishes to examine the influence that L2 exerts on the L3 learning, seeking to typify the lexical errors found. Based on the evolution verified throughout the three years, we have learned some considerations about the causes that lead students to preferentially select their first foreign language, when they are writing in French, sometimes to detriment of their mother tongue. This phenomenon may be related to socio-cultural issues that regulate the linguistic development of the individual in a decisive way. In order to improve proficiency, a trilingual education is purposed, based on code-switching and vocabulary teaching.

KEYWORDS: Didactics of French; Plurilingual Teaching; Lexicon; Influence; Lexical Transfer;

[RESUMÉ]

Au cours des siècles, l'humanité a été confrontée avec un phénomène progressif de globalisation et, en résultat, un besoin de communication, sans lequel il n'est pas possible d'établir des liens entre les différentes cultures. Ce rapprochement rencontre presque toujours des barrières culturelles et linguistiques que l'on cherche à surmonter. L'enseignement d'au moins deux langues étrangères, au même niveau, devient fondamental pour le développement de l'interaction entre les peuples et pour la promotion d'un profil trilingue, capable de mener à une intégration efficace et à une plus grande interculturalité.

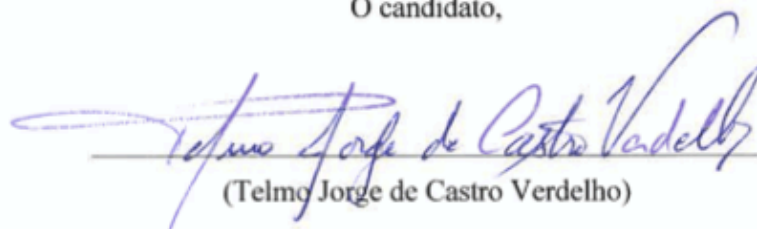
Dans le but d'identifier l'influence de l'anglais sur l'apprentissage du français, nous avons, avant tout, cherché à comprendre comment fonctionne l'enseignement simultané des langues étrangères, un processus qui devient chaque fois plus important. Nous avons également identifié quelques modèles pédagogiques existant dans d'autres pays et observé la situation portugaise où, malgré les efforts d'application de quelques méthodes d'enseignement d'autres langues étrangères, l'anglais a une tendance à se superposer dans plusieurs contextes scolaires. La mise en œuvre d'un véritable trilinguisme n'est pas évidente dans les écoles au Portugal, situation visible par le plus grand nombre d'heures accordées à l'étude de la L2 par rapport à la L3. Visant en particulier le lexique, ce travail de recherche, basé sur un recueil rigoureux de productions écrites en langue française, en provenance de plusieurs écoles du pays, prétend analyser l'influence de la L2 au moment de l'apprentissage de la L3, cherchant à classer les erreurs lexicales trouvées. L'évolution observée au long des trois années nous mène à une réflexion concernant les causes du recours préférentiel des élèves à l'anglais, parfois même avant leur langue maternelle, au moment de la production écrite. Ce phénomène peut aussi être lié à des questions d'ordre socioculturel, conditionnant le développement linguistique de l'individu de façon décisive. Dans le but d'améliorer les compétences linguistiques, on propose un enseignement trilingue, en alternance linguistique, basé sur l'enseignement du vocabulaire.

MOTS-CLÉ: Didactique du français; Enseignement plurilingue; Lexique; Influence; Transfert lexical.

DECLARAÇÃO DO ORIENTADOR

Declaro que esta tese é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

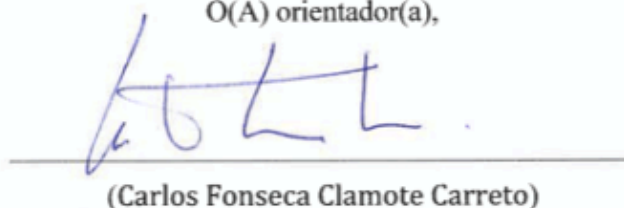
O candidato,


(Telmo Jorge de Castro Verdelho)

Lisboa, 24 de março de 2020

Declaro que esta tese se encontra em condições de ser apreciada pelo júri a designar.

O(A) orientador(a),


(Carlos Fonseca Clamote Carreto)

Lisboa, 24 de março de 2020

Declaro que esta tese se encontra em condições de ser apreciada pelo júri a designar.

O(A) coorientador(a),


(Christina Dechamps)

Lisboa, 24 de março de 2020

ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS	VIII
INTRODUÇÃO	1
CAP. I: A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA FRANCESA EM PORTUGAL	4
I. 1. Contexto histórico	4
I. 2. Identificação da problemática	8
I. 3. Objetivos de estudo.....	11
I.4. Metodologia.....	13
I. 5. Contexto específico	17
5.1- O papel do professor	19
5.2- Um modelo de trilinguismo	25
5.3- Modelos curriculares alternativos	31
5.4- O programa CLIL/EMILE.	40
5.5- Modelo português	42
CAP. II: QUADRO TEÓRICO	44
II. 1. A L3, estado atual da questão	44
1.1- Modelos de aquisição da L3	49
II. 2. Bilinguismo, multilinguismo, plurilinguismo	53
II. 3. Influência, interferência e transferência	59
II 4. Transferência lexical	64
II. 5. Sociolinguística.....	67
II. 6. Psicolinguística.....	74

II. 7. Léxico, vocabulário, aprendizagem e ensino	79
II. 8. Tipologia de erros	99
CAP. III: ESTUDO EXPERIMENTAL	104
III. 1. Contextos	104
1.1- Contexto A	106
1.2- Contexto B	109
1.3- Contexto C	112
1.4- Contexto D	115
III. 2. Recolha de dados	119
2.1- Teste de Oxford	119
2.2- Produção escrita	121
2.3- Descrição de imagens	123
III. 3. Descrição dos dados recolhidos.....	124
3.1- Quadros de dados resultantes da aplicação do Questionário de Oxford	124
3.2- Quadro comparativo das estratégias de aprendizagem	129
3.3- Resumo e análise dos erros lexicais das composições	132
3.4- Resumo e análise dos erros lexicais das descrições	172
CAP. IV: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	199
CAP. V: PROPOSTA DE MODELO POSSÍVEL EM PORTUGAL	203
CONCLUSÃO	217
BIBLIOGRAFIA	224
ANEXOS	1

LISTA DE ABREVIATURAS

L1-	Língua materna
L2-	Língua estrangeira 1
L3-	Língua estrangeira 2
L4-	Língua estrangeira 3
DNL-	Disciplina Não Linguística
CLIL-	Content and Language Integrated Learning
EMILE-	Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Étrangère
UE-	União Europeia
QECRL-	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
PI-	Palavra Inglesa
PE-	Palavra com Erro

INTRODUÇÃO

O meio de comunicação entre povos será um dos principais obstáculos decorrentes da incontornável globalização da nossa era. A aproximação de culturas, cada vez mais necessária devido aos progressos tecnológicos, traz consigo o importante desafio da convivência entre as várias línguas, assim como a capacidade de aprendizagem das mesmas por parte de um indivíduo. O uso de diferentes línguas estrangeiras provoca inevitavelmente uma interação entre elas, influenciando-se mutuamente. Esta situação é desde logo perceptível na sala de aula, local onde o aluno é convidado a utilizá-las no âmbito das propostas de trabalho solicitadas pelo professor. A conexão que se estabelece entre elas é afetada por vários fatores, tais como a possível proximidade, a frequência com que são utilizadas ou o meio em que se desenvolvem, entre outros.

Centrando a atenção no contexto específico português, pretende-se, com este trabalho, abordar algumas questões relacionadas com a influência da língua inglesa (L2) na aquisição do Francês enquanto segunda língua estrangeira (L3), por alunos que têm como língua materna o Português (L1). Sendo esta influência absolutamente evidente, em alguns casos avassaladora, para quem ensina a língua francesa, esta investigação procura acrescentar alguns dados que ajudem a clarificar este impacto gerado pelo Inglês, nomeadamente de índole sociocultural.

A maior parte dos estudos feitos, relacionados com a aquisição de uma língua estrangeira, debruçava-se sobre questões existentes entre a língua materna e a aquisição da primeira língua estrangeira (L2), revelando a pouca importância dada à influência que as línguas L1 e L2 exercem na aquisição da L3. As investigações nesta área começam a surgir sensivelmente a partir dos meados da década de 80 e sobretudo a partir dos anos 90, altura em que a comunidade científica¹ passou a

¹ Investigadores como C. Hoffmann (1985) Language acquisition in two trilingual Children, J. Thomas (1988) The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning, B. Hufeisen (1993) Fehleranalyse: English als L2 und Deutsch als L3, J. Cenoz e J.F. Valencia (1994), Additive trilingualism, V. Cook (1995) Multi-competence and the learning of many languages, M. Clyne, (1997) Some of the things trilinguals do, S. Williams e B. Hammarberg (1998) Language switches in L3 production, J. Cenoz,, B. Hufeisen, and U. Jessner, (2000) Trilingualism, entre outros,

dedicar mais atenção a esta questão da aprendizagem da L3, avançando com algumas hipóteses teóricas que a distinguem claramente do processo de aquisição da L2.

Com a perda de preponderância da língua francesa em Portugal, situação que se foi acentuando no final do século XX, o Inglês passou a ser, na esmagadora maioria dos casos, a primeira língua estrangeira adotada nas escolas em Portugal, logo desde o ensino primário e em muitos casos desde o pré-escolar. Neste contexto, para quase todos os estudantes dos estabelecimentos de ensino públicos e privados, a segunda língua estrangeira, que pode variar entre o Francês, o Alemão e o Espanhol, passou a ser inserida no currículo só a partir do sétimo ano. Este espaçamento entre o início da aprendizagem da L2 e a introdução da L3, neste caso o Francês, aliado ao facto de serem poucas as referências culturais francesas no quotidiano do cidadão português, poderão ser barreiras criadas aos alunos no momento da aprendizagem do idioma. Ainda que as cadeias de televisão por cabo apresentem atualmente alguns canais em língua francesa, sobretudo de notícias, encontram-se relativamente poucas séries francesas, como é por exemplo o caso de “L’art du crime” na FOX ou “Agence clandestine” na RTP, num universo dominado por produções anglo-saxónicas. Esta situação de supremacia acaba por desviar a atenção dos nossos estudantes, que vivem cada vez mais o imediato, preferindo naturalmente o conforto que a língua inglesa lhes confere, em vez do esforço para compreender o Francês. O facto de estarmos perante uma geração muito dominada pelas novas tecnologias poderá igualmente contribuir para esta situação. Os jovens da atualidade começam a ser formatados desde muito cedo, por exemplo por via do manuseamento de dispositivos eletrónicos e jogos de vídeo, desenvolvidos maioritariamente em língua inglesa.

Nas últimas décadas, a sociedade portuguesa, à imagem do resto do mundo, também tem vindo a descorar o ensino da língua francesa, que se tinha constituído ao longo dos séculos como principal língua de comunicação. A atual presença da língua inglesa no nosso dia-a-dia, em praticamente todos os domínios, confere à

distinguem, como se pode ver no capítulo II, o processo de aprendizagem da L3, dando conta de que implica mecanismos diferentes.

população em geral um grande número de referências linguísticas e culturais que representam uma vantagem real no momento da aprendizagem. Esta questão, relativa à falta de referências, uma vez que o Francês é uma língua pouco ouvida e por isso algo desconhecida, é rapidamente identificável nas escolas pela pronúncia, no momento das primeiras leituras, em comparação com o Inglês.

Embora se note um esforço levado a cabo pelo governo português, no sentido de reforçar o ensino das línguas no país, facto que segundo um artigo de Ana Bela Ferreira no DN² em 2015 nos coloca na linha da frente europeia quanto à diversificação da oferta, na prática não são criadas as condições necessárias para o seu sucesso, pois só existe um enquadramento adequado para a aquisição do Inglês.

Através da observação de algum material recolhido em agrupamentos de escolas de várias regiões do país, esta investigação centra-se na análise das incorreções lexicais produzidas por influência do Inglês, procurando, através da tipologia dos erros, perceber se o impacto desta língua no momento da aprendizagem do Francês é variável consoante a região e se o número de erros recolhidos com esses dados está diretamente relacionado com os respetivos contextos sociais. Consequentemente, com o objetivo de tentar contribuir para uma maior proficiência dos alunos em L3, proponho algumas iniciativas do ponto de vista curricular que proporcionem condições favoráveis para o desenvolvimento do trilinguismo, nomeadamente a criação de disciplinas não linguísticas (DNL) lecionadas em língua estrangeira. A concretização desse objetivo poderá ser alcançado através da insistência na prática de estratégias de ensino do vocabulário, atividade fundamental para aumentar a competência lexical, num sistema de alternância linguística devidamente programado e pensado para um desenvolvimento global de competências abrangendo as três línguas de escolarização.

² <https://www.dn.pt/portugal/interior/portugal-entre-os-paises-que-oferecem-mais-linguas-nas-escolas-4787701.html> No artigo é referido que no sistema português, o Inglês passará a ser obrigatório a partir do 3º ano, sendo a segunda língua estrangeira introduzida no 7º ano, existindo a possibilidade de uma terceira língua estrangeira a partir do 10º ano. Do meu ponto de vista, esta distribuição, e sobretudo o espaçamento temporal entre a introdução das várias línguas é ineficiente e pode não trazer grandes resultados práticos. Com a observação de outras situações no estrangeiro, como por exemplo as que são referidas no ponto I.5, pode comprovar-se que a aprendizagem simultânea de várias línguas, e sobretudo a sua utilização enquanto instrumento de escolarização, beneficia o aluno sem trazer prejuízos à aprendizagem de outras matérias.

Cap. I: A aprendizagem da língua francesa em Portugal

I. 1. Contexto histórico

Portugal e França têm historicamente uma relação privilegiada. Embora as relações diplomáticas tenham começado oficialmente de 1485³, a influência da cultura francesa em Portugal é desde logo perceptível a partir da Idade Média, nomeadamente no reinado de Afonso III. Os vestígios de novelas de cavalaria, originárias da Bretanha e de outras composições semelhantes aos *Lais* bretões, na literatura portuguesa da época, visíveis por exemplo no *Cancioneiro da Ajuda*, assim como a tradução para o português da obra *Estoire del Saint Graal*, comprovam essa mesma aproximação. Durante o reinado de D. Dinis, sente-se igualmente a influência da lírica provençal, sobretudo nas Cantigas de Amor, ainda que se distingam por ilustrar um sofrimento amoroso mais autêntico. Posteriormente, o cosmopolitismo proporcionado pelo Renascimento, abre as portas a um maior contacto com as línguas europeias e permite um maior intercâmbio de artistas e outras personalidades entre Portugal e França, facilitando a aprendizagem da língua por parte de algumas elites. Surgem as primeiras gramáticas das línguas românicas, de autores como João de Barros e tratados sobre a língua portuguesa que também espelham alguma dessa influência. No entanto, é a partir do final do século XVII que, por questões políticas, a cultura francesa se instala inequivocamente em Portugal. Este avanço do Francês coincide com o recuo do Castelhana que tinha sido, até então, a segunda língua de cultura mais utilizada pelas elites do país. A restauração da independência de Portugal, assim como o casamento real entre as coroas portuguesa e francesa, põe termo ao domínio que o Espanhol tinha adquirido enquanto língua estrangeira em Portugal, ao ponto de quase todos os autores portugueses a utilizarem nas suas obras.

³ A 7 de janeiro de 1485 D. João II e Carlos VIII de França celebraram em Montemor um Tratado de aliança e comércio. <https://www.portaldiplomatico.mne.gov.pt/relacoesbilaterais/historia-diplomatica?view=article&id=432:franca&catid=119:relacoes-diplomaticas>

Desde essa altura, a influência vinda de França começou a fazer-se sentir nos mais diversos quadrantes da sociedade portuguesa, nomeadamente através da sua literatura, do seu pensamento filosófico, dos seus hábitos e bons costumes. Deste modo, o início do século XVIII constituiu uma época de viragem em Portugal, passando o Francês a ser a língua privilegiada de cultura, abrindo as portas da modernidade a um país encravado na Península Ibérica. Como refere Paul Teyssier, o caso português não se caracteriza por uma situação de bilinguismo, algo que ocorria anteriormente com o Espanhol devido ao facto da proximidade entre as duas línguas, mas sim uma questão de procura do saber e de cultura por parte de uma franja mais privilegiada da sociedade portuguesa, “(...) é nos livros franceses que os portugueses vão buscar boa parte de sua cultura, e é por intermédio do francês que entram a maioria das vezes em contacto com o mundo exterior.” (Teyssier, 2014, p. 33).

Influenciados por toda a corrente iluminista que põe a França do século XVIII no centro do mundo, os autores portugueses introduzem cada vez mais palavras e estruturas francesas na literatura portuguesa, acentuando o impacto do Francês no país, “Ainda que rechaçado pelos puristas, o galicismo insinua-se de mil maneiras no vocabulário e na sintaxe” (Teyssier, 2014, p. 33). As tendências iluministas despertam também a importância de aprendizagem das línguas estrangeiras e começam a surgir as primeiras teorias pedagógicas, assim como instituições que privilegiam o ensino das línguas modernas, como por exemplo o Colégio Real de Nobres de Lisboa, criado em meados do século XVIII. Este passo foi o ponto de partida de todo um processo evolutivo que culminou, anos mais tarde, com a criação oficial do Francês língua estrangeira enquanto disciplina obrigatória no ensino secundário.

Em meados do século XIX, à imagem do que antes sucedera com o Espanhol, os grandes autores da literatura portuguesa inspiravam-se no Francês, nas suas palavras e nas suas tendências, por uma questão de charme e elegância. A sociedade encontrava-se irremediavelmente presa a esta cultura estrangeira, de tal forma que acabava por suscitar críticas vindas das mais ilustres personagens da época, como se pode ver por exemplo através do artigo Queirosiano intitulado *Francesismo*, em que, de forma irónica, aponta o dedo à omnipresença de tudo o que é francês no país, “Portugal é um país traduzido do Francês (...) Apenas nasci, apenas dei os primeiros

passos, (...) eu comecei a respirar a França. (...) Em torno de mim só havia a França.” (Queirós, 1944, p. 143). Esta dependência portuguesa de tudo o que era emanado pela cultura francesa manteve-se ao longo de trezentos anos, praticamente até ao final do século XX, altura em que o Inglês começa globalmente a ganhar preponderância e a ser ensinado nas escolas em vez do Francês, que acaba por ser relegado para terceira língua.

Num processo que apresenta algumas semelhanças históricas com a época em que a sociedade portuguesa se voltou fortemente para a cultura francesa em detrimento da cultura espanhola, Portugal acaba por acompanhar uma tendência mundial de ascensão da língua e cultura inglesas, dominando grande parte das áreas da sociedade e do nosso quotidiano.

Adotando o termo “Francesismo”, outrora utilizado por Eça de Queirós, esta viragem é assinalada, por exemplo, por Álvaro Manuel Machado⁴ em 2009, através da reflexão “Reinventando o *Francesismo*”, onde aponta para as mudanças implementadas no ensino pela reforma de Bolonha como uma das medidas que contribuíram para o esmorecimento do Francês, “Um tratado todo concebido sob a égide da língua inglesa, da cultura e da mentalidade anglo-saxónicas (...)”, sugerindo, numa perspetiva de retoma, a abertura de um novo espaço para o conhecimento da cultura francesa que poderá, em simultâneo, ser enriquecedora e enquadrada na atual conjuntura.

As autoridades francesas procuram igualmente combater a situação. Como se pode observar na página oficial do Ministério dos negócios estrangeiros francês⁵,

⁴ O autor não defende, no entanto, um retorno ao passado. Procura, tal como sugere o título da comunicação, uma nova forma de abordar e dar expressão à cultura francesa, equilibrada, sem cortes abruptos com um passado que foi a principal referência da sociedade, nem seguidismos ou imitações exageradas. Distanciando-se das questões relacionadas com os jogos de influência política existentes sobre a maior ou menor preponderância de uma ou outra cultura, a questão é arrastada para além do simples conhecimento da língua, uma vez que esta, por si só, veicula modelos culturais e uma visão específica do mundo. Esta dimensão que se alcança através do conhecimento linguístico e literário não deve ser excluída do pensamento contemporâneo. Neste ponto específico, a reflexão levada a cabo neste trabalho vai ao encontro do pensamento de Álvaro Manuel Machado no sentido de procurar não mergulhar excessivamente num modelo cultural anglo-saxónico e omitir as referências de uma cultura francesa que, complementada com as restantes, deve contribuir para a construção, em Portugal, de uma instrução abrangente.

⁵ <https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/politique-etrangere-de-la-france/francophonie-et-langue-francaise/>

a expansão da língua é uma prioridade da diplomacia francesa, reforçando o seu presente estatuto,

“Le français est la 4^{ème} langue d’Internet, la 3^{ème} langue des affaires, la 2^{ème} langue d’information internationale dans les médias, la 2^{ème} langue de travail de la plupart des organisations internationales et la 2^{ème} langue la plus apprise dans le monde avec 125 millions d’élèves et un demi-million de professeurs de français à l’étranger.” (MEAE, 2018)

e prevendo ainda um crescimento dos atuais 274 milhões de francófonos para 770 milhões num futuro próximo, “La francophonie est le 6^{ème} espace géopolitique par sa population et pourrait devenir 4^{ème} espace géopolitique en 2050.” (MEAE, 2018).

I. 2. Identificação da problemática

Na origem deste trabalho está uma observação direta da produção oral e escrita dos alunos ao longo de mais de uma década de ensino do Francês enquanto segunda língua não materna. As barreiras e as dificuldades que surgem aos alunos que começam a aprender a segunda língua estrangeira foram-se revelando, tendo como consequência a consciencialização de que existem vários fatores que os levam a cometer um número considerável de erros. Este processo foi igualmente alimentando a ideia de que, não só se produz um conjunto de fenómenos mentais que levam o aluno até à produção lexical, como também a sensação de que esse sistema complexo pode ser influenciado pelo próprio contexto em que o aluno se insere, independentemente da uniformização do ensino que, segundo os programas nacionais, é supostamente idêntico em todo o território nacional. Convém, antes de mais, e no sentido de situar o surgimento das línguas na aprendizagem do falante, esclarecer que a sua língua materna constitui a sua L1, que a primeira língua estrangeira que adquire representa a sua L2 e que, por fim, a segunda língua estrangeira estudada tem o estatuto de L3.

A questão que se levanta, alvo de reflexão nesta investigação, prende-se exatamente com o facto de grande parte dos erros cometidos na L3 não surgirem todos a partir daquilo que seria o mais normal, isto é, provenientes da tendência para transpor a partir do Português que é, tirando muito raras exceções devidas ao facto da imigração, a língua materna dos estudantes em Portugal. Embora se observem quotidianamente muitos erros provenientes da influência da L1, sobretudo no momento em que reconhecem palavras próximas da língua materna e as pronunciam ou as escrevem como tal, a influência da língua inglesa parece estar na base de uma parte considerável dos decalques e das transferências apresentadas, havendo muitas dificuldades em reproduzir as estruturas próprias da língua francesa a vários níveis, como a sintaxe, o léxico ou a fonética, entre outras. Um exemplo que se destaca de imediato aos olhos de um professor, tem a ver com os problemas sistemáticos de inversão da ordem gramatical dos elementos, típicos da construção inglesa, como se pode observar em “Le Jean ami” ou ainda em “Mon favorit plat”.

A questão da aquisição da L3, encontra-se ainda pouco trabalhada, no entanto, é unânime a existência de vários fatores em jogo, não só uma panóplia de ações operadas no cérebro do aluno, em que este se socorre de conhecimentos prévios de outras línguas, como também variantes de ordem sociocultural que podem desempenhar um papel decisivo nessa dinâmica. A exposição, mais ou menos acentuada à língua inglesa, dentro e fora dos estabelecimentos de ensino, traz inevitavelmente uma influência ao aluno e que se pode refletir inconscientemente em erros de vocabulário. Para além disso, uma vez que o enraizamento da cultura inglesa pode variar consoante a região, algo que pode acontecer na diversidade do nosso território, em que existem regiões claramente mais isoladas e que, por essa razão podem estar menos expostas ao desenvolvimento, como é o caso do interior, a produção de erros pode revelar-se bastante diferente e, nalguns casos, mais influenciada pela L1. As indicações de ensino dadas pelos currículos nacionais, aliadas a um sistema que produz poucos resultados práticos de proficiência em L3, juntamente com alguma falta de orientação dada aos professores de língua estrangeira, contribuem mais para uma situação de bilinguismo, do que propriamente o trilinguismo propagandeado pelas instituições europeias. No entanto, é visível um esforço por parte da Direção geral de Educação no sentido de alterar esta situação, nomeadamente através da elaboração do documento *Aprendizagens Essenciais*⁶, adaptado aos diferentes ciclos e a partir do qual se pode retirar uma orientação mais clara relativamente ao ensino das línguas estrangeiras.

No que está concretamente relacionado com a produção de erros lexicais em Francês, diretamente influenciados pelo Inglês, objeto principal do estudo, não obstante a importância que deve ser dada a todo o contexto que rodeia o aluno, uma

6

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/frances_3_c_7a_ff.pdf. O documento é apresentado com a seguinte introdução, “A aprendizagem das línguas estrangeiras contribui de modo decisivo para a formação e o desenvolvimento pessoal, social, académico e profissional dos jovens do século XXI no contexto de um mundo globalizado. Ser plurilingue torna-se essencial para garantir o exercício de uma cidadania informada e ativa e significa possuir competências recetivas, produtivas e de interação em várias línguas, com níveis de desempenho diferenciados.”, (DGE, 2018, p. 1). Tratando-se de um conjunto de princípios inatacáveis e que promovem uma preparação adequada dos alunos para o futuro, penso que não apresentam, no entanto, uma operacionalização ajustada e que concretize os objetivos delineados. O atual sistema de ensino não oferece, do meu ponto de vista, condições para uma prática quotidiana das línguas estrangeiras, algo que é fundamental para o seu domínio.

parte importante da resposta à problemática poderá estar relacionada, num nível superior, com a implementação de um regime de ensino diferente e, de um ponto de vista mais operacional, com a questão do ensino/aprendizagem do vocabulário, sobretudo quando se trata de uma língua estrangeira. A falta de atenção dada a esta atividade, generalizada nos últimos anos durante as aulas de L3, por via dos diferentes métodos de aprendizagem, resulta numa ausência de referências que poderá potenciar o uso literal do vocabulário da L2 pelos alunos ou a produção de formas mistas com forte influência dos vocábulos da L2. Num estudo prévio de preparação desta investigação, levado a cabo com alunos do nono ano de Francês L3, 70% dos erros lexicais identificados tinham origem na língua inglesa e enquadravam-se nestas tipologias, isto é, utilização direta do termo inglês ou palavra híbrida.

I. 3. Objetivos de estudo

Este estudo debruça-se sobre o complexo processo de aquisição do Francês enquanto L3 em Portugal. Pretende compreender o grau de influência que a primeira língua estrangeira, neste caso o Inglês, exerce em toda esta dinâmica, em detrimento do Português, e procura sugerir um conjunto de ações no sentido de melhorar a proficiência dos alunos.

Não deixando de olhar para todos os problemas existentes e que também nos permitem ter uma visão mais completa, como o da expressão oral, umas vezes com sotaque português, mas muito frequentemente com influência inglesa, ou o da construção frásica em que se observam maioritariamente estruturas típicas do Inglês no lugar de uma ordem natural de elementos existente na sua própria língua materna, o objetivo geral da investigação passa, antes de mais, por identificar as transferências e consequentes erros lexicais cometidos pelos alunos e caracterizar aquelas que surgem a partir do Inglês, procurando explicar as razões que os levam a ativar com mais frequência essa língua. Para além disso, a partir de um conjunto de dados recolhidos em algumas regiões do país, procura-se igualmente refletir sobre outras condicionantes que possam fomentar esse comportamento, nomeadamente fatores socioculturais.

Os alunos de Francês (L3) cometem erros lexicais na expressão escrita, o que leva a crer que as estratégias que utilizam para ultrapassar as dificuldades com que se deparam não são adequadas. Por essa razão procurar-se-á, num primeiro momento, através da aplicação de um questionário específico de avaliação de estratégias de aprendizagem diretas e indiretas, compreender quais são aquelas que os alunos mais acionam e ainda se existe uma variação significativa da sua utilização consoante a região do país, levando os alunos a acionar a L2 em vez da L1.

No que diz respeito ao léxico, através da produção escrita espontânea dos estudantes no ano letivo 2016/2017 pretende-se, com uma análise exaustiva, identificar em primeiro lugar a língua que está na origem do erro. Em seguida, a atenção será concentrada nos erros produzidos a partir da língua inglesa, separando por um lado as palavras da L2 que os alunos utilizam literalmente ao longo do seu discurso, e por outro aquelas que são produzidas com erro. A meta passará por

tentar catalogar estes erros, baseando a sua classificação em algumas tipologias já conhecidas e que permitem compreender a sua origem.

Estendendo um pouco mais a minha observação, no sentido de analisar uma possível evolução do conhecimento lexical dos alunos, assim como o resultado das práticas pedagógicas atuais em relação ao ensino do vocabulário, no ano letivo de 2017/2018, a finalidade foi a de observar, nos mesmos alunos, que no ano anterior frequentavam o nível II e neste ano o nível III, os progressos registados, a partir de um exercício diferente, ainda que estreitamente relacionado com o primeiro.

Por fim, face à perda de terreno evidente da língua francesa em relação ao Inglês no nosso país, não só pelo evidente desinvestimento dos últimos vinte anos no seu ensino, mas também por razões culturais, tentarei, baseado em alguns exemplos de contextos linguísticos existentes em outros países, propor algumas medidas que possam alterar o sistema de ensino em Portugal, e em concreto o método de ensino das línguas, no sentido de atingir uma situação efetiva de trilinguismo. Para tal, a proposta passaria por um investimento efetivo em atividades de ensino do vocabulário, que constituiriam a base de sustentação para um ensino em alternância linguística, sempre com o objetivo de atingir a proficiência projetada.

I.4. Metodologia

No sentido de planificar convenientemente a pesquisa e de organizar de forma clara, tanto a questão principal a tratar, assim como a gestão de toda a documentação recolhida, os métodos científicos seguidos para a execução deste trabalho inspiram-se inicialmente em algumas ideias do processo indutivo de Freixo⁷, revelando uma tendência para partir do particular para o geral, mas na sua maioria está baseado no conjunto de propostas elaboradas por Quivy e Campenhoudt⁸. Esta metodologia apresenta um enquadramento teórico flexível, prático e capaz de permitir a operacionalização da investigação pretendida. Proporciona uma constante reflexão crítica e fornece um conjunto de sugestões práticas que guiam a pesquisa, deixando, ao mesmo tempo, margem ao investigador para conseguir atingir os seus objetivos. Tal como referem os autores, as indicações oferecidas por este método pretendem contribuir para uma investigação que apresente níveis adequados de rigor científico, alertando, contudo, quer para o perigo da formulação de algumas conclusões incontestáveis, quer para o seu oposto, isto é, alimentar um grau de incerteza extremo em relação aos elementos observados.

Tendo em conta que a adoção de uma metodologia serve para permitir que o investigador consiga aceder aos elementos essenciais que lhe permitam, por fim, responder à questão inicialmente formulada, de uma forma sucinta, Quivy e Campenhoudt baseiam o procedimento em três grandes pilares: A rutura, momento em que se afastam as ideias preconcebidas que possam existir sobre a matéria; A construção, altura em que se formulam propostas de explicação relativas à problemática em questão e se desenha um plano de pesquisa contendo as iniciativas a levar a cabo, assim como os resultados esperados; A verificação, período em que a pesquisa realizada é questionada e exposta perante a realidade. A partir destes três conceitos, os autores propõem uma divisão do trabalho em sete etapas distintas. Em

⁷ FREIXO, Manuel João Vaz (2009) – Metodologia científica : fundamentos, métodos e técnicas. Lisboa : Instituto Piaget.

⁸ Quivy, Raymond e Luc Van Campenhoudt. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 2005.

primeiro lugar, a pergunta de partida, que permitirá definir com, a exatidão possível, aquilo que o investigador procura. Esta questão será muito provavelmente um ponto de partida do trabalho, pois a evolução da pesquisa poderá alterar alguns dados. Em segundo lugar, a exploração, feita a partir da questão de partida e que implica três fases: leituras, entrevistas exploratórias e métodos exploratórios complementares. Esta etapa pretende, fundamentalmente, aferir se a pergunta de partida é adequada à pesquisa ou se terá que ser reformulada. A terceira etapa prende-se com a problemática, ou seja, a definição do método teórico que se pretende seguir para desenvolver o assunto introduzido pela pergunta de partida. Segue-se a quarta etapa, construção do modelo de análise, em que se conjugam conceitos e hipóteses no sentido de construir um quadro coerente. Em suma, trata-se de procurar articular a questão levantada pelo investigador com o trabalho de elucidação realizado. A quinta etapa proposta é a observação, isto é, o momento em que o modelo de análise é posto à prova perante os dados observados. Para chegar a um trabalho de observação com sucesso, tentar-se-á responder às questões: observar o quê?; observar em quem?; observar como?. No que toca à sexta etapa, análise das informações, o investigador deve verificar se os resultados observados pela recolha estão de acordo com aqueles que são esperados pelas hipóteses formuladas. Por fim, ao longo da sétima e última etapa, são retiradas as conclusões. Sendo uma das partes consultadas com maior atenção por quem lê a tese, recomenda-se que seja elaborada com cuidado suplementar, não esquecendo de referir as linhas fundamentais do procedimento que foi seguido, os contributos obtidos para o conhecimento e as perspetivas de pesquisa que daí podem advir.

Ao aplicar este procedimento a este trabalho, espera-se sobretudo acrescentar alguns elementos que contribuam para clarificar os fenómenos que ocorrem na produção lexical do francês, decorrentes da influência do inglês. Através das recolhas nas várias regiões, também se espera eventualmente poder observar se existe algum condicionalismo relacionado com essa situação geográfica. Numa primeira fase da abordagem do problema, considerou-se necessário proceder a um afastamento de todas as explicações imediatas que pudessem ocorrer para explicar o fenómeno e que não possuíssem uma base teórica sustentável.

Depois de uma reflexão acerca da viabilidade da pesquisa e da sua validade científica, procedeu-se à formulação da questão central a tratar e procurou-se saber

se existiam estudos pertinentes elaborados nesta área, percebendo em que ponto se encontrava o estado atual das investigações levadas a cabo sobre a aquisição da L3. Foi, por isso, necessária uma pesquisa aprofundada no sentido de tentar basear o fenómeno num quadro teórico existente sobre esta área, algo que permitiu sustentar a minha proposta de ensino e, posteriormente, passar a uma fase de experimentação onde, por via da recolha de materiais elaborados pelos alunos em contexto escolar, se tentou analisar o tipo de erros lexicais e verificar a sua origem.

A especificidade encerrada pela questão central levou a uma escolha ponderada do instrumento de recolha de dados, que permitisse observar, ao mesmo tempo, o maior número de amostras possível e numa área territorial bastante abrangente. Com base no modelo de análise e recolha de informações descritos pela metodologia de Quivy e Campenhoudt e no sentido de ir ao encontro da informação que pudesse clarificar a influência do Inglês na aprendizagem do Francês, optou-se, em primeiro lugar, por fazer um inquérito por questionário⁹ aos alunos acerca das estratégias de aprendizagem adotadas. Numa segunda etapa, para complementar os dados obtidos pelos questionários, dentro das propostas da metodologia, procedeu-se a uma observação direta¹⁰ dos alunos. O objetivo passava por observar a produção escrita espontânea dos alunos do terceiro ciclo, através da recolha de composições com um tema comum, elaboradas ao longo do ano. Em seguida, ainda num sistema de observação direta, realizou-se uma nova atividade de produção escrita, consubstanciada em descrições de imagens alusivas aos contextos da composições anteriores para a observação da evolução da aprendizagem do

⁹ O inquérito por questionário pretende recolher, junto de um universo populacional representativo um conjunto de dados com interesse par o investigador. Trata-se, neste caso, de um questionário sobre estratégias de aprendizagem que se enquadra dentro do modelo “administração direta” de Quivy e Campenhoudt, preenchido pelos alunos. Foi utilizado devido ao facto de existir um grande número de inquiridos em todo o processo e de, consequentemente, haver um grande volume de informação. Este tipo de questionário pode, no entanto, proporcionar uma certa superficialidade nas respostas, afetando um pouco a sua credibilidade.

¹⁰ Trata-se de um procedimento de observação participante, em que o investigador observa a produção dos alunos em sala de aula durante um período de tempo determinado. Neste caso foram recolhidas produções escritas em momentos distintos ao longo de dois anos letivos. Este método permite recolher material espontaneamente produzido pelos alunos, o que confere um bom grau de credibilidade. No entanto, pode gerar algum desconforto pela presença do professor/vigilante desconhecido que assegura a realização individual e sem consulta dos trabalhos. A interpretação final dos dados também pode colocar maiores dúvidas ao investigador.

vocabulário. Esta atividade foi realizada com os mesmos alunos, que transitaram do oitavo para o nono ano nos diferentes contextos, no sentido de aferir com mais pormenor a evolução dos erros lexicais nos mesmos intervenientes.

Posteriormente, já numa fase de análise, foi feito o tratamento de dados fornecidos pelos inquéritos¹¹, assim como a apreciação do conteúdo das composições escritas¹² no sentido de poder comparar os resultados obtidos nas diferentes regiões da recolha e verificar se correspondem às expectativas enunciadas na questão central do trabalho.

Por fim, a partir das análises feitas, foi possível tirar algumas conclusões¹³. A partir de uma retrospectiva do trabalho que foi realizado e da sua pertinência no que concerne à identificação do vocabulário em francês influenciado pelo inglês, desenvolveram-se algumas ideias sobre o estado atual do ensino das línguas, propondo uma via alternativa de escolarização.

¹¹ Análise com recurso a gráficos que quantificam as estratégias de aprendizagem mais utilizadas em cada contexto observado. De salientar que esta atividade apenas permite uma visão quantitativa das estratégias, não proporcionando uma explicação para a sua maior ou menor utilização.

¹² Recolha do vocabulário em francês produzido com erros e distinção da origem desses mesmos erros. A partir dessa observação, foi estabelecida uma comparação entre os momentos de produção escrita no sentido de compreender a evolução operada pelos alunos.

¹³ Nesta parte final do trabalho, no seguimento das orientações da metodologia adotada, apresentou-se, em primeiro lugar um resumo dos procedimentos levados a cabo, seguido de alguns pontos que poderão ter contribuído para o esclarecimento da questão, assim como algumas considerações decorrentes da investigação feita.

I. 5. Contexto específico

Retomando um pouco dos dados históricos enunciados no ponto I deste capítulo, assim como a linha de orientação que o país tem seguido ao longo dos tempos, no estado atual do ensino das línguas em Portugal, observa-se um domínio acentuado do Inglês, algo que ajuda a contextualizar a situação. O Francês, como foi referido, tem vindo a perder terreno desde há sensivelmente vinte anos e ocupa, neste momento, um lugar secundário, sendo ensinado nas escolas unicamente a partir do terceiro ciclo do ensino básico e com uma carga horária relativamente reduzida. Na altura em que iniciam o estudo do Francês, os alunos já trazem um conhecimento considerável e uma influência forte do Inglês. Esta última, sendo a sua L2, primeira língua estrangeira aprendida, parece ser também aquela a que mais recorrem no momento de colmatar as falhas com que se deparam na produção em L3. Não contando com as turmas do nível um, os restantes alunos não se encontram num nível inicial de aprendizagem do Francês, tendo, por exemplo, os do nível três já tido contacto com a língua ao longo de quase dois anos e meio, assim como a oportunidade de perceber o grau de proximidade existente com a sua língua materna, incomparavelmente maior do que com o Inglês, quer a nível de vocabulário, quer a nível de estruturas gramaticais. Torna-se, por isso, mais complicado explicar a tendência que a maior parte deles apresenta para transferir preferencialmente a partir do Inglês.

A investigação que se pretende aprofundar a partir deste tema, para além de se apoiar em dados concretos recolhidos em meios escolares distintos, incluindo amostras provenientes da zona norte do país, pretende também olhar para a situação particular dos alunos portugueses, procurando perceber até que ponto essas transferências interlinguísticas não serão também influenciadas pelo contexto específico da atual sociedade portuguesa, hipótese também posta em cima da mesa por Cenoz, Hufeisen e Jessner em 2001, onde a divulgação da cultura inglesa e da sua língua se impõem de forma avassaladora, “English into the most important language of wider communication in the world.” (Cenoz & Jessner, 2000, p. vii).

A componente sociocultural é um dos aspetos importantes dentro do processo comunicativo e pode ajudar a explicar alguns fenómenos resultantes desta

investigação. A cultura é o contexto no qual existimos, em que vivemos o nosso quotidiano e nos relacionamos com o próximo,

Culture is a dynamic system of rules, explicit and implicit, established by groups in order to ensure their survival, involving attitudes, values, beliefs, norms, and behaviours, shared by a group but harboured differently by each specific unit within the group, communicated across generations, relatively stable but with the potential to change across time. (Brown, 2006, p. 170).

O indivíduo acaba por adotar um comportamento condicente com o meio em que se move, enquadrando-se dentro de um padrão estabelecido pela sociedade. Enquanto matriz orientadora de comportamentos, a cultura acaba por ter influência na aquisição das línguas, uma vez que estas também são parte integrante dela. Aprender uma língua estrangeira é aprender igualmente a sua cultura e por isso é importante não deixar esmorecer a cultura francesa, para poder ensinar o Francês.

A atitude que a sociedade adota em relação a uma cultura específica ou a uma língua, influencia diretamente as novas gerações, criando um comportamento padrão que se reflete na aprendizagem dessa mesma cultura ou língua. Uma das características que pode afetar a atitude é a motivação que o aprendiz possa demonstrar para aprender a língua. As atitudes negativas em relação às novas línguas são um entrave à sua aprendizagem e podem estar relacionadas com vários fatores, “Negative attitudes usually emerge from one’s indirect exposure to a culture or group through television, movies, news media, books, and other sources that may be less than reliable (...)” (Brown, 2006, p. 174). Trata-se de um contexto que podemos observar no nosso país, em que a maior parte destes fatores jogam a favor da língua inglesa e em desfavor da língua francesa.

5.1- O papel do professor

Procurando evitar esta situação redutora, o professor de língua estrangeira tem um papel importantíssimo na desconstrução dos preconceitos que se criam em torno da língua e na promoção da interculturalidade dos seus alunos, algo que potencia a aprendizagem das línguas.

“Teachers can aid in dispelling what are often myths about other cultures, and replace those myths with an accurate understanding of the other culture as one that is different from one’s own, yet to be respected and valued. (Brown, 2006, p. 174).

Ao longo das últimas décadas, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, vários têm sido os estudos e as teorias visando a aprendizagem das línguas estrangeiras, dando origem a diferentes modelos de ensino. O foco de atenção desvia-se naturalmente para o objetivo final de conseguir que o aluno adquira as competências necessárias para poder utilizar a língua, colocando muitas vezes em segundo plano a posição do professor, sem o qual o processo não ocorre. No entanto, este último enfrenta um conjunto de dificuldades, como a falta de preparação ou a carência de meios, ao desempenhar a função fundamental de operacionalizar as teorias de ensino criadas. Quando se trata de desenvolver uma competência intercultural (onde também se insere a capacidade para lecionar uma disciplina não linguística em língua estrangeira), o professor é confrontado com uma realidade diferente, para a qual, na maior parte dos casos, não está preparado, muitas vezes devido a fatores que não domina ou até por responsabilidade própria.

Não querendo recuar demasiado, e ao mesmo tempo descrever as características já conhecidas dos diferentes modelos postos em prática, será pelo menos conveniente recordar a evolução da posição ocupada pelo professor na execução das metodologias de ensino das línguas estrangeiras.

O modelo comunicativo centra o ensino no aluno, considerando-o como um interveniente autónomo da sua própria aprendizagem. A aula de língua estrangeira deixava assim de se concentrar na figura do professor, enquanto detentor absoluto do conhecimento, passando este a gerir a aula de forma diferente, encorajando a participação espontânea do aluno, percebendo as suas necessidades e selecionando os conteúdos e meios pedagógicos necessários ao desenvolvimento da competência

comunicativa. Contudo, este modelo não tinha inicialmente em conta os laços existentes entre a língua e a cultura, procurando sobretudo que o aluno atingisse um domínio da língua estrangeira compatível com a de um falante nativo. É neste contexto que Byram, apresenta o modelo que mais influenciou o ensino da cultura e interculturalidade em contexto escolar. Este, centra-se exatamente no desenvolvimento da Competência Intercultural do aluno, alterando os pressupostos do enfoque anterior. Este novo paradigma pretende que os alunos desenvolvam competências interculturais, abordando a cultura de um ponto de vista dinâmico, tendo em conta as constantes mudanças na sociedade e a diversidade dentro do próprio país. Valoriza-se a relação entre as diferentes culturas, tendo como objetivo a aquisição de uma habilidade para conseguir interagir com elas, sempre com consciência de que são diferentes da sua. Surge, deste modo, o conceito de “Falante Intercultural” descrito por Byram como capaz de interagir e comunicar interculturalmente em situações em que o seu interlocutor apresenta características sociais e culturais diferentes da sua,

(...) both interlocutors have different social identities and therefore a different kind of interaction than they would have with someone from their own country speaking the same language. It is for this reason that I shall introduce the concept of the 'intercultural speaker' to describe interlocutors involved in intercultural communication and interaction. (Byram, 1997, p. 32)

A partir desta nova realidade, a ação do professor altera-se consideravelmente, abandonando a tradicional transmissão de conhecimentos sobre a cultura do país de origem da língua em questão, passando a promover a progressiva autonomia do aluno, levando-o a uma interação com as especificidades inerentes a outras sociedades e culturas. O professor assume-se como mediador entre a cultura alvo e o aprendiz, tentando despertar neste o interesse pela cultura estrangeira, assim como uma atitude crítica perante a diversidade com que se depara.

The role of the language teacher is therefore to develop skills, attitudes and awareness of values just as much as to develop a knowledge of a particular culture or country. (Byram, Gribkova, & Starkey, 2002, p. 13)

A maior parte dos professores de língua estrangeira a lecionar atualmente em Portugal foi moldada com base noutros modelos de ensino, na melhor das

hipóteses o comunicativo e, excetuando alguns casos em que houve uma preocupação pessoal com a atualização dos processos de ensino, continua a aplicá-los. A falta de sensibilização dos professores para essa área ou de organismos que se dediquem a esse efeito é uma das primeiras contrariedades encontradas no nosso país, contrastando por exemplo com a situação descrita nos Estados Unidos por Cushner e Mahon, onde existem entidades especializadas nesse campo, prestando apoio à formação do professor. Se por um lado se sente a falta de apoio institucional na atualização da formação dos professores, algo que é fundamental devido à flutuação dos modelos de ensino, que vão evoluindo consoante as mudanças sociais e a progressiva globalização, por outro lado, também se pode considerar que, muitas vezes, essa barreira é ampliada pela própria resistência apresentada pelo professor às inevitáveis mudanças, não mostrando abertura para se preparar convenientemente para os novos desafios, como por exemplo no que toca à aplicação de um conceito de alternância linguística durante as aulas e que exige a aquisição de uma competência intercultural. Esta realidade não facilita a tarefa do professor e implica que este demonstre capacidade, tomando consciência de que tem de proceder a uma mudança substancial da sua ação e a uma alteração do seu posicionamento perante o processo de ensino/aprendizagem, adotando uma forma diferente de lidar com o aluno no contexto escolar. Tendo como base as indicações dadas por Byram, o papel do professor, em aula e fora dela, é absolutamente crucial na formação do falante intercultural. Daí a necessidade de encarar a mudança e os consequentes novos desafios com total abertura e comprometimento, abraçando novas formas de atuar.

O professor deve começar por ser também aluno e dedicar especial atenção à inequívoca definição de objetivos, antes de promover qualquer atividade que vise o desenvolvimento das competências interculturais e linguísticas do aluno. Para além disso, deve, ele próprio, assumir o papel de agente intercultural, aperfeiçoando também em si as habilidades que pretende potenciar no aluno. Cabe-lhe, deste modo, ser um guia e criar condições que permitam comportamentos que promovam a tolerância e coabitação entre as culturas que atualmente se encontram e interagem na nossa sociedade¹⁴. Ao mesmo tempo, através do seu trabalho de investigação,

¹⁴ Manuel Célio Conceição considera que é a partir da aprendizagem de línguas estrangeiras que se dá a alteração comportamental que permite uma abertura à diferença, proporcionando a

produzir os materiais que entende serem adequados às exigências dos contextos culturais e linguísticos dos seus alunos. É sobretudo a partir desta realidade que deve partir o reposicionamento e a reflexão do professor.

Uma vez que, atualmente, o contexto em que se ensina tem características próprias, isto é, a diversidade cultural¹⁵ que um professor tem na sua sala de aula não é necessariamente igual ao que outro professor possa ter por diante, os materiais terão de estar em conformidade com cada uma das situações específicas. Para que haja uma mudança efetiva de paradigma e que, sobretudo, se reflita na formação dos alunos, esses materiais produzidos deverão ser eficazes, algo que é descrito com maior pormenor no capítulo V. Saliente-se que, sendo tradicionalmente um processo sempre em estudo, a avaliação da eficiência dos mesmos também representa uma dificuldade para o professor no desenvolvimento deste modelo. Fazer uma apreciação dos vários aspetos que conferem uma competência intercultural e trilingue ao aluno não é uma tarefa fácil. Será, por isso, complicado atingir os objetivos pretendidos sem que haja uma certeza de que os meios aplicados tragam algo de novo ao desenvolvimento do processo no aluno. Existe também uma dificuldade referente aos manuais, que sempre constituíram um apoio substancial para o professor e com os quais haverá que lidar de forma mais cautelosa. Estes não estarão forçosamente adaptados a um modelo intercultural e de coabitação entre línguas e, ainda que tenham em conta essa particularidade, será muito difícil criar um manual que consiga dar resposta a uma vasta diversidade de situações. Se cada sala de aula pode representar uma realidade diferente, o material, como já foi referido, terá de ser produzido em conformidade. O grau de eficácia deste método de ensino, poderá então variar consoante a capacidade do docente, mas também conforme a sua bagagem. Por exemplo, na opinião de Cushner e Mahon, um profissional que tenha tido contacto com diferentes culturas, interagido com elas e

comunicação intercultural, “A aquisição de novas competências linguísticas/comunicativas resulta numa alteração identitária em que assenta a competência intercultural.” (Conceição, 2011, p. 5)

¹⁵ No que toca à evolução da configuração da população escolar, Manuel Célio Conceição alertava em 2017 para a necessidade de olhar para o contexto em que se ensinam as línguas atualmente, fator que também considero determinante para o sucesso da aprendizagem, “A reflexão sobre o ensino de línguas não pode descurar os diferentes públicos envolvidos e, em particular, as diferentes tipologias de aprendentes (...)” (Conceição, 2017, p. 26)

assimilado as suas características, apresentará mais competências, estando melhor preparado para enfrentar as dificuldades dos seus alunos e guiá-los neste processo.

Developing the intercultural competence of young people (...) requires a core of teachers and teacher educators who have not only attained this sensitivity and skill themselves but are also able to transmit this to the young people in their charge. (Cushner & Mahon, 2009, p. 304)

O contexto de um professor português de língua estrangeira em Portugal, onde o fenómeno da imigração que não falava português era, até há relativamente pouco tempo, praticamente insignificante, não permitia grandes contactos com diferentes culturas. Uma formação intercultural e uma capacidade de utilização de línguas estrangeiras distintas perante os seus alunos, trará com certeza grandes benefícios para o processo de ensino/aprendizagem.

Depois de criadas as condições necessárias, olhando de uma forma mais específica para a problemática que concentra a nossa atenção, relacionada com os erros lexicais cometidos em Francês, a responsabilidade do professor torna-se acrescida também na medida em que necessita de identificar os contextos em que a influência do Inglês é mais visível, tendo uma abordagem diferente ao processo, nomeadamente recorrendo ao ensino do vocabulário. Trata-se de uma atividade, à qual nem sempre foi dada grande importância, algo que é visível pela falta de atenção dada pelas publicações e revistas sobre investigação didática desde o princípio a década de 90, como descreve Élisabeth Nonnon¹⁶, mas que, ultimamente, vem ganhando novo fôlego, “(...) Ce mouvement de réhabilitation – à certaines conditions – assumé ou implicite, semble assez significatif des publications plus récentes.” (Nonnon É., 2012, p. 6). A questão do ensino do vocabulário será alvo de uma atenção pormenorizada no ponto 7 do capítulo II deste trabalho.

Se ao professor de língua estrangeira se pede uma mudança de paradigma, como foi referido ao longo das últimas páginas, dentro da estratégia que se propõe neste trabalho, a lecionação de disciplinas não linguísticas não será menos exigente para os respetivos professores. A aquisição de competências que permitam transmitir os seus conteúdos específicos em alternância linguística, ainda que

¹⁶ Num artigo de 2012, *La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire, dans vingt ans de revues de didactique du français langue première*, a autora traça uma retrospectiva da importância que foi dada ao ensino do vocabulário pelas publicações de pesquisa em didática, desde o princípio da década de 90, até ao final de 2010.

apoiados pelos professores de língua, representa um desafio considerável mas, ao mesmo tempo, promissor e potencialmente enriquecedor para o aluno e para o próprio professor, como se pode confirmar no capítulo V.

5.2- Um modelo de trilinguismo

A nossa sociedade revela-se cada vez mais diversificada, fruto de uma globalização progressiva onde se misturam todas as culturas, realidade, aliás, também referida por Manuel Célio Conceição “O contexto linguístico em que vivemos é, cada vez mais, multifacetado e espelha marcas do nosso tempo que são a mobilidade, a internacionalização, a globalização e a interculturalidade” (Conceição, 2011, p. 6). Para que este processo se desenvolva, o conhecimento de línguas estrangeiras é uma condição essencial para a comunicação entre os povos. No caso concreto da União Europeia, para além das grandes diferenças culturais existentes entre os estados que a compõem, devendo ser tidas em conta como se referiu no ponto anterior, a barreira linguística é um dos maiores obstáculos da sua construção. Surgem, por isso, várias iniciativas por parte das instituições europeias¹⁷, no sentido de promover o multilinguismo entre os cidadãos europeus, educando-os para uma realidade onde só por via do conhecimento de outras línguas conseguirão ser parte ativa de uma nova sociedade em construção. Entretanto, o ensino das línguas não é uniforme nos diferentes estados membros, havendo uns mais preparados do que outros.

Neste trabalho, pretende-se também realçar uma convicção forte de que é possível desenvolver uma dinâmica intercultural e pôr em prática um trilinguismo efetivo, condição essencial para uma integração europeia com sucesso e, de um ponto de vista mais alargado, uma integração à escala global dado que a par do Inglês, a francofonia também está presente nas diversas regiões do mundo.

Os estados pertencentes à UE, em que os cidadãos utilizam quotidianamente outras línguas para além da materna, são raros. Não esquecendo o fenómeno do Inglês, que adquiriu uma posição de destaque enquanto língua de comunicação,

¹⁷ Neste âmbito, há sobretudo que realçar o Centro europeu para as línguas vivas (CELV), instituição cuja função se prende com a sensibilização para a aprendizagem das línguas nos estados membros, sugerindo a implementação de políticas eficientes para esse efeito, “Le CELV est une institution unique en son genre dont la mission est d’encourager l’excellence et l’innovation dans l’enseignement des langues et aider les Européens (...)” (CELV, 2019). A meu ver, a valorização do conhecimento das línguas emanada por este organismo é de grande importância por ser a operacionalização de deliberações políticas em favor da diversidade linguística. Trata-se de uma passagem da teoria à ação numa mentalização que leva o seu tempo a ser assimilada, mas que a longo prazo pode desembocar numa coabitação mais eficaz entre as línguas.

tendo o estatuto de primeira língua estrangeira ensinada em quase todo o espaço europeu, existem necessidades de comunicação a que esta língua, por si só, não consegue dar resposta. Face à grande diversidade de línguas existente, numa Europa instada a viver junta, as instituições europeias adotaram políticas no sentido de proteger a diversidade linguística, encorajando o multilinguismo dos cidadãos, aprendendo desde cedo, para além da sua língua materna, mais duas línguas estrangeiras. A Comissão Europeia empenhou-se nesta causa, nomeando inclusivamente um comissário para o multilinguismo e definindo objetivos concretos,

to raise awareness of the value and opportunities of the EU's linguistic diversity and encourage the removal of barriers to intercultural dialogue; to give all citizens real opportunities to learn to communicate in two languages in addition to their mother tongue. (Extra & Yagmur, 2012, p. 14)

Existe, no entanto, no seio da União Europeia, um país com características particulares, onde o multilinguismo é desde sempre uma realidade, situação que pode constituir um ponto de referência para este trabalho. Sendo um estado relativamente recente, em comparação com os demais países europeus, o Luxemburgo, por razões de ordem social, geográfica ou económica, escolheu desde logo o caminho do multilinguismo. Este país desenvolveu um perfil trilingue em que, paralelamente à sua língua nacional, o luxemburguês, os seus cidadãos aprendem ao mesmo tempo o Francês e o Alemão. Com mais ou menos influência, consoante os contextos em que são utilizadas, a coabitação e a alternância entre estas três línguas acaba por ser um exemplo sólido para a viabilidade do projeto europeu. Embora a maior parte dos luxemburgueses aprenda o luxemburguês como primeira língua em casa, o sistema de ensino, utilizando as duas outras línguas como meio de instrução, isto é, ensinando a língua através da língua, logo a partir da infantil, rapidamente altera o perfil linguístico das crianças. Se a esta situação, em que podemos considerar a existência de três línguas maternas, acrescentarmos a obrigatoriedade da aprendizagem de uma primeira língua estrangeira, logo a partir do ensino primário, invariavelmente o Inglês, deparamo-nos com uma situação linguística que poderíamos apelidar de ideal no contexto europeu. A própria comunidade, que utiliza diariamente as três línguas, é também um fator decisivo na aquisição de referências por parte de quem aprende. O facto de entrar numa padaria e ser

atendido em Luxemburguês, para logo a seguir ser servido em Alemão no café ou ter de comprar o jornal em Francês no quiosque, são situações normais na sociedade daquele país e que provocariam, no mínimo, algum ceticismo se fossem ensaiadas noutro país europeu. Este meio, torna-se ainda mais peculiar se contarmos com as crescentes comunidades imigrantes existentes no país que, acrescentado as suas línguas maternas a este sistema trilingue, enriquecem ainda mais este quadro.

Dentro do Grão-Ducado do Luxemburgo, existem ainda as Escolas Europeias, que não dependem do sistema de ensino do país, configurando outro modelo escolar relevante no que toca à aprendizagem das línguas, embora não sejam exclusivas deste país. Enquanto no sistema luxemburguês a educação trilingue é mais virada para a criação de uma identidade nacional luxemburguesa, o sistema das Escolas Europeias pretende incutir nos alunos uma identidade mais europeia,

In the Luxembourg case, trilingual education is seen as an effective means for enabling young Luxembourgers to acquire the three languages which, together, form an essential part of their national identity. The European Schools cultural mission is more idealistic in that it aims to establish a common supra-national European identity in order to overcome possible prejudice and probable national tensions. (Hoffmann, 2001, p. 168)

Estas escolas, tendo sido criadas pelas instituições europeias para os filhos dos seus funcionários, com o objetivo de os instruir nas suas línguas maternas, fora dos seus países, contribuíram decisivamente para o desenvolvimento do multilinguismo e também do multiculturalismo. O sistema de ensino, embora diferente do sistema nacional luxemburguês, acaba por apresentar características semelhantes. No mesmo espaço físico, os alunos da Escola Europeia estão distribuídos pelas secções dos respetivos países pertencentes à UE e são instruídos na sua língua materna, em disciplinas fundamentais como a língua propriamente dita, a matemática e a área das ciências. Ao mesmo tempo, apresentando aqui um paralelo com o sistema luxemburguês, são obrigados a aprender uma língua dois (L2) e uma língua três (L3), através das quais também são ensinadas outras disciplinas. Se, por exemplo, a L2 de um aluno da secção portuguesa for o Francês, terá aulas de língua francesa juntamente com alunos de outras secções variadas que tenham escolhido essa mesma L2, assim como disciplinas como História ou Geografia. O mesmo esquema é

seguido para a L3, onde juntamente com colegas oriundos dos mais variados países, terá aulas de Educação Visual ou de Educação Física.

A obrigatoriedade de aprender as línguas e a necessidade de ter de as utilizar em várias disciplinas contribuem por si só para um desenvolvimento multilingue efetivo, tornando o aluno proficiente pelo menos nessas três línguas. Há ainda que ter em conta a possibilidade de o estudante poder escolher uma quarta língua e eventualmente uma quinta, disponíveis em disciplinas extracurriculares. A eficácia deste sistema na aprendizagem das línguas é comprovada pelo sistema de avaliação utilizado e sobretudo pela obtenção do diploma de final de estudos, Bacharelato Europeu, que por si só já atesta as competências linguísticas do aluno, não sendo necessário qualquer exame de língua para aceder às universidades europeias.

De qualquer modo, o simples contacto que o aluno de uma Escola Europeia tem diariamente com colegas provenientes dos outros países da União, não só o enriquece a nível cultural como pode criar situações favoráveis à utilização de outras línguas, em contextos específicos. Se por exemplo, na equipa de futebol dessa escola houver uma maioria de alunos pertencente a uma mesma nacionalidade, a sua língua será naturalmente imposta, obrigando os outros alunos em minoria a utilizá-la.

Estes dois sistemas, requerem naturalmente profissionais qualificados que sejam no mínimo bilingues, capazes de fazer face às diferenças linguísticas e culturais das comunidades escolares. Os professores devem ser vistos como um modelo autêntico da cultura e da língua que ensinam apresentando as competências necessárias para lidar com uma turma onde existam dez ou quinze nacionalidades diferentes.

A realidade, extra Escola Europeia, acima apresentada não tem paralelo noutro qualquer estado membro da UE. Trata-se de um exemplo eficiente do processo de desenvolvimento do multilinguismo nos cidadãos, dificilmente transponível para outros países, por várias razões. Desde logo culturais, visto que nem todos os povos europeus estão preparados para uma mudança radical de hábitos linguísticos, abrindo a porta à utilização diária de outros idiomas, para além do seu. Por outro lado, a situação geográfica favorável do Luxemburgo também não é comparável a maioria dos restantes países, como por exemplo Portugal.

No nosso país, embora se aceite que o multilinguismo seja o caminho mais viável para uma melhor integração europeia, e apesar de esse caminho constar nos programas escolares, como se observou anteriormente pelo documento das Aprendizagens Essenciais, a verdade é que se tem vindo a caminhar mais para um bilinguismo. O Inglês tem vindo a ocupar um lugar de destaque entre as línguas estrangeiras ensinadas mas, mais do que isso, não tem deixado espaço ao desenvolvimento de qualquer outra. Embora o Conselho da Europa tenha apontado para uma educação trilingue, verifica-se que para além da imersão no Inglês, que é feita logo a partir da escola primária, a segunda língua estrangeira aparece quase sempre só a partir terceiro ciclo do ensino básico, o que, comparado à situação do exemplo luxemburguês, se torna muito redutor para os alunos. Para além disso, a sociedade portuguesa atual encontra-se maioritariamente formatada para a utilização do Inglês, sobretudo devido à influência exercida pela comunicação social e pelas poderosas indústrias culturais em áreas como o audiovisual e multimédia, artes do espetáculo e outras. Desde os programas televisivos legendados e não dobrados, até às emissoras de rádio onde a música anglo-saxónica é uma constante, o cidadão português acaba por ser instruído por uma língua estrangeira dominante. Acrescentando esta variável ao ensino prematuro da língua na escola, a aquisição acaba por se fazer com eficácia.

Em contrapartida, não havendo este conjunto de referências absolutamente decisivas, aliadas ao facto da sua aprendizagem na escola ser tardia, a aquisição de uma terceira língua torna-se muito difícil. Se excluirmos o Espanhol, que não oferece tantas dificuldades por uma questão de proximidade linguística e geográfica, o cidadão português acaba por ter escassas referências em relação à sonoridade de outras línguas como o Francês ou o Alemão, comprometendo o desenvolvimento e a utilização das mesmas.

Com base nos exemplos enunciados, sendo que o que se passa em Portugal também é visível noutros países europeus, podemos considerar que assistimos a duas velocidades do desenvolvimento do multilinguismo na Europa. A uniformização do ensino efetivo de duas línguas estrangeiras ao mesmo nível é perceptível em poucos casos, como o do Luxemburgo, sendo que nos restantes estados, com maior ou menor incidência, se assiste antes de mais a uma implementação forte do Inglês, investindo menos na segunda língua estrangeira.

5.3- Modelos curriculares alternativos

A mudança da situação atual passa, do meu ponto de vista, pela alteração das políticas atuais, modificando aquilo que serve de base para a aprendizagem das línguas estrangeiras, isto é, os currículos. A competência em língua francesa em Portugal pode ganhar um novo fôlego através de uma forma diferente de a transmitir.

A aplicação de um programa em que se utilize a língua estrangeira como meio de ensino começa a surgir no nosso país, quer em escolas com projetos piloto, quer em instituições de ensino privadas onde, desde o pré-escolar, se introduz a língua inglesa em várias atividades. No entanto, a construção de um currículo em que se privilegie um ensino feito através das línguas estrangeiras não tem sido uma prioridade em Portugal, afastando-se, mais uma vez, daquilo que são os objetivos da União Europeia em tornar os seus cidadãos conhecedores e utilizadores de pelo menos três línguas.

Seguidamente, observar-se-ão os casos de alguns países, como por exemplo o Canadá, a Espanha ou o Luxemburgo, onde existem currículos baseados na transmissão de conteúdos através das línguas, procurando perceber como se poderia desenvolver em Portugal um currículo deste género, tendo em conta o facto de não ser um país onde se utilizem quotidianamente outras línguas.

Estas iniciativas não são uma novidade no nosso país, tendo inclusivamente sido já aplicados alguns programas, como foi o caso do CLIL, EMILE¹⁸ (em francês) ou do SELF¹⁹ em que se procura o desenvolvimento de competências em língua estrangeira, neste caso em francês, através de diferentes áreas disciplinares. Experiências deste género têm proporcionado vários estudos, sobretudo em estados bilingues, desde há alguns anos. As questões mais importantes e emergentes no momento de projetar a utilização deste género de programas prendem-se, em primeiro lugar, com as adaptações curriculares nas disciplinas de língua estrangeira, inevitáveis para o suporte do projeto e, em segundo lugar, com a formação dos professores envolvidos, aspeto fundamental para o desenvolvimento curricular.

¹⁸ Content and Language Integrated Learning / Enseignement de matières par l'intégration d'une Langue Étrangères

¹⁹ Sections Européennes de Langue Française

Aquilo que está em causa são as alterações do currículo facilitadoras do desenvolvimento de um projeto desta natureza e que permitem usar intensivamente as línguas estrangeiras em diferentes disciplinas, adquirindo o conhecimento de conteúdos específicos e, ao mesmo tempo, competências comunicativas. Esta situação, em que o aluno é instado a utilizar a língua em vários contextos, potencia consideravelmente a aquisição do vocabulário, sendo por isso importante insistir no seu ensino.

Existem programas em alguns países que, por razões maioritariamente culturais, envolvem o uso de línguas estrangeiras como meio de aprendizagem dos conteúdos de várias disciplinas. A construção de um currículo baseado neste tipo de ensino implica alguma atenção, quer no que diz respeito à natureza dos conteúdos, quer no que toca à língua escolhida para transmitir esses mesmos conhecimentos, procurando atingir os dois objetivos. Os programas para o ensino da língua em si estão desenhados para responder a necessidades de comunicação, baseados em exercícios de compreensão, de interpretação e de produção oral ou escrita. Contudo, utilizar a língua para lecionar outros conteúdos requer um ajuste, permitindo resultados muito positivos para as duas disciplinas. Os modelos inventados para desenvolver esta perspetiva são vários e em muitos países, sendo que um dos mais conhecidos foi o modelo de imersão aplicado no Canadá. Alguns dos estudos realizados sobre esse *immersion programme*²⁰, em que algumas disciplinas são lecionadas em línguas diferentes, revelam bons níveis de proficiência atingidos pelos alunos, permitindo observar resultados sólidos sobre as potencialidades do programa, “Consistent findings have been obtained from French immersion program evaluations across Canada.” (Cummins, 1998, p. 1)

Aos alunos de língua materna inglesa foram aplicados programas de imersão em Francês, em três níveis diferentes de escolaridade, *early immersion*, *middle immersion* e *late immersion*. Todos eles incluem pelo menos 50% de instrução através da língua francesa, sendo que o pré-escolar começa por utilizá-la a 100% no primeiro nível, introduzindo depois gradualmente o Inglês em algumas atividades dos níveis seguintes. Os estudos revelam ainda que a utilização destes programas

²⁰ Immersion is defined as a method of foreign language instruction in which the regular school curriculum is taught through the medium of the language. The foreign language is the vehicle for content instruction;

desenvolvem a competência na língua francesa e não afetam o desempenho dos estudantes na sua língua materna, neste caso o inglês, “In early immersion programs, students gain fluency and literacy in French at no apparent cost to their English academic skills” (Cummins, 1998, p. 34). No que toca por exemplo à expressão escrita, a língua materna também parece não ser afetada pelo desenvolvimento destes programas “The few studies that have examined English Writing development specifically show no evidence of problems among immersion students in this regard.” (Cummins, 1998, p. 34).

Noutro caso, como é o do País Basco, onde também se optou por desenvolver um currículo baseado na instrução através do Espanhol e do Basco, criaram-se três níveis diferentes, A, B e D. O nível A corresponde ao mais baixo e é aplicado aos estudantes que têm como língua materna o espanhol, aprendendo o Basco durante 4 ou 5 horas por semana, numa ou noutra disciplina para além da de língua. O nível B é feito para os alunos que pretendem ser bilingues, dividindo com o Espanhol as diversas disciplinas, enquanto o nível D é dedicado a alunos que pretendem ser instruídos maioritariamente em Basco. Segundo os estudos, observa-se que o nível de proficiência em Basco e em Espanhol depende da carga horária que lhe é dedicada e que a aprendizagem dos conteúdos através de uma ou da outra língua não é afetada “Evaluations of achievement in mathematics and the natural and social sciences indicate that so far there are no significant differences between students in different models.” (Cenoz J., 1998, p. 180).

Sendo uma via com resultados práticos positivos, a aquisição de conteúdos através da língua estrangeira pode conferir ao aluno melhores competências e abrir novas perspetivas. Uma combinação de aprendizagem do conteúdo e da língua pode também revelar-se mais eficiente no que diz respeito à gestão curricular, uma vez que procuram atingir dois objetivos numa só aula. Se, por exemplo, numa aula de geografia estiver a ser lecionado o capítulo do clima, a descrição das condições meteorológicas engloba também os conteúdos de funcionamento da língua, que podem ser trabalhados a partir desse mesmo tema, permitindo uma conexão entre aquilo que faz parte do conteúdo específico das duas disciplinas. A partir do momento em que esta combinação produz resultados positivos, deve merecer especial atenção por parte de quem tem a responsabilidade de construir os programas e sobretudo dos professores, no sentido de se perceber em concreto

quais são os conteúdos que devem ser lecionados nas línguas estrangeiras. A elaboração desse currículo deve ter em conta o contexto social e político, adaptando-se à nova diversidade cultural e linguística existente nos países. Se nos focarmos no caso de Portugal, verificamos que a língua materna de muitos alunos já não é aquela que é utilizada na escola para a instrução, o Português, e o Inglês enquanto primeira língua estrangeira no país, pode já ser a segunda para esses mesmos alunos. Existem, por isso, vários condicionalismos a considerar na criação de um programa que integre o idioma e o conteúdo, sendo que as maiores dificuldades de gestão por parte de quem o formula estarão relacionadas com o nível linguístico apresentado pelo aluno e com o equilíbrio que se pretende encontrar para atingir os objetivos da língua e do conteúdo, “Two major factors can affect the efficacy of their decisions: the language proficiency of the learner and the fit between the desired language outcomes and the content selected.” (Met, 1998, p. 41). A competência do aluno em questão influencia a escolha do conteúdo a lecionar na medida em que, se não apresentar conhecimentos básicos suficientes, dificilmente o processo poderá avançar. O currículo deve, por isso, ser construído tendo em conta essa perspetiva, permitindo uma preparação prévia e consequente progressão linguística, capaz de suportar a aprendizagem dos conteúdos selecionados ou, como acontece por exemplo no modelo *content-driven programmes*, onde se investe na língua paralelamente ao conteúdo, “where there is also language instruction that is complementary to content instruction (...)” (Met, 1998, p. 42). Neste caso, o conteúdo e a língua têm a mesma importância, estabelecendo uma relação forte entre si, “The curriculum will be determinate by the language demands of the academic curriculum.” (Met, 1998, p. 42). Por outro lado, o modelo *language-driven*, em que se privilegia a aprendizagem da segunda ou da terceira língua como disciplina e não enquanto meio de instrução, confere maior importância ao nível de língua do aluno no momento da escolha do conteúdo a integrar.

O que realmente é importante, para que este sistema funcione, é que o modelo permita ao aluno adquirir as competências linguísticas necessárias para poder estar ao nível do conteúdo selecionado. Dependendo dos níveis de ensino, isso permitir-lhe-á uma evolução dos conhecimentos e da língua ao mesmo tempo. Se o processo for iniciado no pré-escolar, a tarefa pode tornar-se mais fácil, uma vez que, quando se inicia a aprendizagem, as discrepâncias entre as duas realidades são

mínimas, “(...) for very young students, such as Kindergarteners and first graders, the content of the school curriculum is not very different from the language curriculum.” (Met, 1998, p. 43). Seguindo este esquema, os níveis de ensino seguintes teriam tendência para apresentar menos problemas de proficiência do aluno na língua.

A construção de um currículo deve ter em conta objetivos a atingir a longo prazo. Escolher os conteúdos que vão ser trabalhados na língua alvo também implica prever aquilo que se espera que o aluno atinja nessa mesma língua. Se escolhermos as disciplinas de História e de Geografia para serem lecionadas numa segunda língua, num modelo em que paralelamente o currículo não atribua muitas horas a essa língua, os alunos vão desenvolver vocabulário e competências nos domínios próximos a essas disciplinas, não apresentando as mesmas aptidões noutras áreas. Por isso é importante escolher a disciplina que mais beneficiará o estudante no futuro. Em suma, o conteúdo tem implicações na língua, assim como a competência apresentada na língua tem implicações com o conteúdo, “(...) the content taught shapes the language that is learned, and the language proficiency affects the content that can be learned.” (Met, 1998, p. 47).

Deste modo, a seleção da tipologia e da intensidade dos conteúdos torna-se uma decisão curricular importante pois, ao escolher uma área nuclear para ser lecionada numa língua estrangeira, o nível de proficiência linguística apresentado deverá ser elevado. Por outro lado, se o conteúdo escolhido para ser ensinado for, por si só, o único meio de aprendizagem dessa língua, é importante que a escolha recaia numa disciplina que permita o desenvolvimento da língua.

Um número considerável de disciplinas²¹ dadas em língua estrangeira, no mínimo duas para que o vocabulário possa abranger áreas distintas, ocupando um razoável número de horas, potenciará o desenvolvimento linguístico dos alunos.

O sistema trilingue do sistema de ensino luxemburguês.

Recorremos novamente ao exemplo luxemburguês, onde a conjugação de fatores, já enunciada anteriormente, conduziu à construção de um currículo

²¹ No caso do francês L3, as disciplinas com menor carga horária e com uma componente mais prática e oral, ao longo do 3º ciclo, como é por exemplo o caso da educação física e da educação visual, quando lecionadas em língua estrangeira, poderão oferecer uma aprendizagem global eficiente ao aluno.

específico para o sistema de ensino e que o distingue dos anteriores por ser trilingue. Os alunos são instruídos através das três línguas oficiais do país e em etapas diferentes do seu percurso escolar. Embora as crianças nascidas localmente tenham, na sua generalidade, como língua materna o Luxemburguês, rapidamente se tornam trilingues na escola, seguindo um programa arquitetado para que o Alemão e o Francês passem a ser utilizados em paralelo. As línguas são ensinadas enquanto disciplina e, depois de consolidadas, servem também de meio de instrução para outros conteúdos.

O currículo está construído com base numa visão a longo prazo, começando pelo pré-escolar, aos quatro anos, onde a instrução é dada exclusivamente em luxemburguês. Devido à especificidade do país, destino privilegiado de imigração oriunda das mais variadas culturas, com especial destaque para os portugueses enquanto comunidade estrangeira mais numerosa, as crianças acabam por entrar no primeiro ciclo com a língua luxemburguesa em comum, sendo que para muitas delas já é diferente da materna.

Com a chegada ao primeiro ciclo de escolaridade, embora o Luxemburguês continue a ser utilizado como meio de instrução, o ensino da língua é reduzido para uma hora por semana, deixando espaço ao Alemão. Este passa a ser intensivo, ocupando uma média de oito horas semanais durante os dois primeiros anos, reduzindo para cinco no terceiro. Progressivamente, também é inserido no currículo como meio de instrução de outras disciplinas. No que diz respeito ao Francês, a sua introdução faz-se a partir do segundo ano de escolaridade, com um total de três horas por semana que passam para sete horas no terceiro ano. Este aumento de carga horária semanal acaba por ocupar o lugar dos tempos letivos anteriormente dedicados ao Luxemburguês e ao Alemão. Em seguida, o Francês passa a ser também utilizado como meio principal de instrução, sobretudo a partir do ensino secundário, altura em que desaparece o Alemão,

Transition to secondary education at age 12 is marked by a further language switch as French becomes progressively the language of instruction and all spoken communication in school is supposed to take place in French (...) at age 15, when German is eliminated as a medium of instruction, (Hoffmann C. , 1998, p. 152)

A tudo isto há que acrescentar o Inglês, em muitos estabelecimentos também a partir do pré-escolar, e que passa a ser obrigatório a partir do segundo ciclo, ainda que não seja utilizado como meio de instrução.

O sistema plurilíngue suíço

Com base na sua constituição, a Suíça é um país quadrilíngue onde coabitam o Alemão, o Francês, o Italiano e o Romanche. Estas são também as línguas de escolarização do país, para além da presença forte do Inglês enquanto língua estrangeira.

A autonomia concedida aos diferentes cantões suíços cria também uma grande liberdade para o desenvolvimento das línguas regionais. Refira-se que, não sendo um país da União Europeia, a Suíça ratificou a carta europeia das línguas regionais e, também por força da sua situação geográfica e relações com os países vizinhos, contribuiu para a elaboração do QECRL. Embora os modelos de ensino variem consoante os cantões, na sua generalidade, a política linguística seguida procura desde muito cedo o contacto do aluno com as línguas estrangeiras, ensinando também matérias através delas, “introduction d’un enseignement précoce des langues étrangères dès le degré primaire et par le recours à un enseignement bilingue d’une discipline non linguistique” (Hutterli, 2012, p. 8). A aprendizagem das línguas processa-se assim de forma integrada e abrange toda a escolaridade. O currículo está desenhado de forma a introduzir progressivamente três línguas estrangeiras, ou seja, uma primeira a partir do quinto ano de escolaridade, que pode ser o Inglês ou uma das línguas nacionais; uma segunda língua estrangeira a partir do sétimo ano e que também pode ser o Inglês ou uma língua nacional e, por fim, uma terceira língua facultativa a partir do nono ano, neste caso uma língua nacional.

De realçar que o sistema não deixa de enquadrar o ensino das línguas originárias da imigração, proporcionando condições aos alunos para a sua aprendizagem,

un soutien à la langue d’origine est proposé aux enfants concernés par les communautés linguistiques organisées, au moyen de cours de langue et de culture d’origine (lCo). les cantons autorisent la tenue de tels cours et invitent les établissements scolaires à collaborer avec leurs responsables. (Hutterli, 2012, p. 27)

Em certos cantões bilingues não francófonos, existe mesmo uma estratégia de desenvolvimento do plurilinguismo para que o ensino do Francês, que é uma língua nacional, seja conjugado com o Inglês, que é uma língua de contacto

internacional. A necessidade de coexistência das duas levou ao desenvolvimento de um projeto com uma didática própria,

le projet *Passepartout* se comprend comme une formule globale de mise en œuvre, pour le scénario de l'enseignement du français avant celui de l'anglais (...) son ambition prioritaire est de contribuer au développement du plurilinguisme fonctionnel (Hutterli, 2012, p. 151)

5.4- O programa CLIL/EMILE.

A pressão das instituições europeias força os sistemas de ensino dos países a tomar medidas no sentido de criar condições para uma aprendizagem e utilização efetivas das línguas estrangeiras, procurando soluções objetivas que passam forçosamente por alterações curriculares. Uma vez que a maioria dos países não é bilingue, nem tão pouco beneficia de uma conjugação de fatores que o facilite, como é o caso do Luxemburgo, torna-se necessário adotar um modelo e adaptá-lo às características de cada um. A ideia do perfil trilingue, lançada pela União Europeia, fez emergir uma nova abordagem, baseada na aprendizagem integrada de conteúdos e de língua (CLIL/EMILE), semelhante a alguns modelos já descritos anteriormente, ensinando algumas disciplinas em língua estrangeira. O CLIL/EMILE já foi aplicado com êxito em vários países europeus, maioritariamente utilizando o Inglês, embora possa ser desenvolvido em várias línguas, sendo que em Portugal também foi adotado o Francês, segundo descreve Maria Ellison de Matos²², numa das experiências relatadas.

Acompanhando a indicação europeia, no sentido de conferir ao aluno uma maior competência em língua estrangeira, torna-se importante recorrer a abordagens como o CLIL/EMILE e que sejam integradas no currículo, privilegiando duas línguas estrangeiras. A primeira seria obrigatoriamente o Inglês, sendo que a segunda poderia variar entre o Francês, o Alemão e o Espanhol. Deixando para segundo plano uma das implicações importantes da adoção de um programa como o do CLIL/EMILE, que está relacionada com a formação específica dos professores, e para a qual já existem alguns manuais de orientação, questão abordada no ponto V, visto que a situação será semelhante à de um professor de DNL, centramo-nos nas necessárias adaptações e alterações do currículo das línguas estrangeiras.

Se houver uma opção por uma fase de preparação antes da aplicação do plano, as modificações funcionarão como plataforma sobre a qual vai assentar posteriormente o ensino dos conteúdos, criando condições para que as matérias possam ser desenvolvidas na língua pretendida. Os objetivos a alcançar vão ter

²² Matos, Maria Elisabeth Ellison, CLIL as a Catalyst for Developing Reflective Practice in Foreign, Language Teacher Education, Univ. do Porto.

influência na construção do currículo de língua, que terá de suportar a aprendizagem dos novos conteúdos.

A aula de língua estrangeira pode, por um lado, aprofundar desde logo algum vocabulário em atividades previamente preparadas, funcionando como uma introdução ao conteúdo que será abordado no momento do programa de aprendizagem integrada escolhido, algo que obriga à identificação prévia daquilo que o estudante vai aprender. Por outro lado, ainda numa perspetiva preparatória, pode optar-se por um reforço mais efetivo da parte do conhecimento específico dos conteúdos, paralelamente ao objetivo linguístico, integrando na disciplina de língua unidades didáticas concretas das matérias alvo, familiarizando ainda mais o aluno com o que vai encontrar no programa de aprendizagem. Esta etapa de preparação obriga a alterações curriculares das cadeiras de língua estrangeira, mas ainda não implica aulas dadas pelos professores de outras disciplinas, embora tenham que trabalhar em estreita articulação com os departamentos de língua, o que também contribui para a sua formação e melhor desempenho posterior.

Existe igualmente a hipótese de o currículo de língua ter de suportar um programa de aprendizagem integrada de conteúdos e de língua em simultâneo, o que obriga também a adaptações. Neste contexto, a possibilidade de um ajuste permanente na planificação deve ser previsto desde o princípio. Nas aulas de língua procurar-se-á reforçar os aspetos que oferecem mais dificuldades ao nível da comunicação durante as aulas inseridas no programa. Este acerto permite resolver problemas que surjam diariamente, acentuando ainda mais a cumplicidade entre os professores.

Os objetivos estabelecidos para a língua estrangeira acabam por ganhar uma nova dimensão, estando também ao serviço de um projeto concreto de aquisição de conteúdos disciplinares diferentes e de competências mais condicentes com as exigências atuais.

A globalidade dos modelos observados até aqui, e que têm o objetivo comum de adquirir competências em línguas que não sejam a materna, através da aprendizagem de conteúdos em simultâneo, contribui para uma avaliação mais concreta da realidade de alguns sistemas de ensino alternativos, assim como para uma reflexão acerca de uma possível reforma aplicada ao nosso, sempre numa perspetiva de melhoria efetiva das competências linguísticas dos alunos.

5.5- Modelo português

No que toca à realidade atual modelo de ensino português, a segunda língua estrangeira é ensinada a partir do início do terceiro ciclo do ensino básico e com uma carga horária que não excede as três horas semanais. O Inglês, que chega em força ao nosso país nos finais do século XX, ganha rapidamente o estatuto de principal língua estrangeira no ensino, relegando a língua francesa para uma posição secundária, ao nível do Alemão e do Espanhol que também são opção em algumas escolas do país. Ainda assim, o ensino do Francês enquanto segunda língua estrangeira, mantém-se superior ao das restantes línguas.

Se os modelos de imersão apresentam bons resultados, penso que serão mais eficazes em países onde a população tenha um contacto diário com a língua alvo. Esses modelos terão também mais sucesso se forem aplicados logo no pré-escolar, altura em que as crianças absorvem o vocabulário com mais facilidade. Penso que um currículo com um modelo de imersão em Portugal, só resultaria se fosse aplicado a partir desse momento. Uma situação como a do País Basco, onde os estudantes acabam por poder escolher aquela que preferem como língua principal de instrução, também não é adaptável ao sistema português por não haver essa variedade regional.

Distinguindo-se destes últimos modelos, o caso luxemburguês tem resultados muito positivos porque é adaptado ao contexto específico do país. As línguas só passam a ser um meio de instrução depois de o aluno atingir um certo nível de proficiência e as mudanças de idioma não são feitas de forma abrupta, são progressivas e só ocorrem depois de já estarem a ser utilizadas em diversas disciplinas. Como o país é trilingue, o facto de abandonarem progressivamente o Luxemburguês e o Alemão, em benefício do Francês, não provoca um recuo no conhecimento das línguas. As características do país acabam por apoiar o seu uso.

Semelhante cenário não poderia ocorrer em Portugal, primeiro por questões culturais e de especificidade do nosso povo, pois não se poderia adotar um currículo que abandonasse progressivamente o Português, segundo porque o nosso país não é bilingue e não sustentaria uma língua que não fosse utilizada quotidianamente.

Defendendo que os currículos devem ser construídos com base nas particularidades do país, o CLIL/EMILE poderia apresentar flexibilidade suficiente para ser inserido no currículo nacional e permitir, a longo prazo, uma configuração linguística diferente dos nossos alunos/cidadãos.

Se o programa adotado não for o CLIL/EMILE, terá de ser um com objetivos semelhantes, do meu ponto de vista baseado numa alternância linguística durante as aulas (cuja características são descritas no capítulo II), desenhado para o perfil dos alunos portugueses, mas sempre com a finalidade de um trilinguismo real. Enquanto essa decisão política não for tomada, adotando oficialmente um programa para esse efeito, teremos uma situação desigual, com algumas instituições particulares a funcionar em perfeita sintonia com os objetivos europeus de competência linguística, ao mesmo tempo que a maior parte das escolas continuam confinadas ao ensino tradicional e longe de conferir aos seus alunos uma competência trilingue.

Uma vez ultrapassada esta etapa, o papel do currículo das línguas estrangeiras será fundamental para permitir o desenvolvimento dos programas. Sem um currículo adaptado a essas circunstâncias, não haverá progressão nas aprendizagens e os objetivos linguísticos delineados dificilmente serão atingidos.

Cap. II: Quadro teórico

Os vários pontos abordados ao longo do quadro teórico, e que estão na base da maioria das atividades enunciadas no capítulo V, ajudam, num primeiro momento, a esclarecer pontos fundamentais relativos à aquisição de línguas estrangeiras, mais concretamente a L3. Permitem igualmente fundamentar de modo mais claro a ocorrência dos erros lexicais cometidos pelos alunos, assim como a construção de um leque de atividades direcionadas para o ensino do vocabulário, passível de melhorar a aprendizagem e o domínio da língua.

II. 1. A L3, estado atual da questão

Após uma época em que não se deu muita atenção ao estudo da aquisição das línguas, para além da L2, o processo de aprendizagem da terceira língua estrangeira, que também pode apelidada de L3, tem vindo a ser alvo de um grande entusiasmo, sobretudo ao longo das duas últimas décadas. Todo este interesse terá sido despertado pela própria evolução da sociedade e pelo desenvolvimento do multilinguismo que se tem verificado nos anos recentes, com a vontade revelada por alguns países em preservar as suas culturas e as suas línguas, independentemente da pouca dimensão que possuam.

A esmagadora maioria dos estudos existentes estão relacionados com o procedimento da aquisição de uma L2 e com as implicações decorrentes da L1. A aquisição da L3 era vista como uma extensão dos mecanismos da aprendizagem da L2 e não como um processo diferenciado,

Most studies involving trilingualism have been carried out within the theoretical framework of bilingualism research. No attempt has been made to delimit trilingualism as a concept in its own right, and often it has been assumed to be an extension of bilingualism. (Hoffmann, 2001, p. 1)

Convém, contudo, recordar a importância da L1 no processo de aquisição de línguas estrangeiras. Esta é, teoricamente, a língua principal a que recorre indivíduo no momento em que é confrontado com a língua alvo, pois é a sua referência mais forte. Deve, por isso, ser considerada como elemento crucial durante o processo de aprendizagem da língua estrangeira, “(...) la langue maternelle (...) structure la base

du réseau mental linguistique où vont se fixer les éléments, unités et structures de la nouvelle langue.” (Hufeisen & Neuner, 2004, p. 19).

A aprendizagem de uma L3 traz consigo uma transferência de conhecimentos prévios de maior dimensão, “The study of cross-linguistic influence in third language (L3) acquisition is potentially more complex (...)” (Cenoz J. , 2001, p. 8), pois há que ter em conta que o aluno pode mobilizar conhecimentos referentes a duas línguas, L1 e L2, o que é substancialmente diferente de estudar um sistema em que se recorre exclusivamente à língua materna, onde esta impera inevitavelmente em relação à L2, “In talk about L1 and L2 it is implicitly assumed that L1 is the dominant language and that the level of proficiency in L2 must necessarily be lower than in L1.” (Cenoz & Jessner, 2000, p. X). Daí que um indivíduo que aprenda uma L3 tenha mais experiência no processo de aquisição de línguas,

Generally speaking, L3-learners have more relevant experience than L2 learners, and in this sense it should therefore be easier to learn, especially to comprehend, a third than a second language, since the L3 learner can make use of many more cues than the L2-learner. (Ringbom, 1987, p. 112)

Retomando esta mesma ideia, anos mais tarde, Cenoz realça a vantagem de quem aprende uma L3 em relação aos que adquirem uma L2,

Third language learners have more experience at their disposal than second language ones do, and have been found to present more strategies and a higher level of metalinguistic awareness. (Cenoz & Jessner, 2000, p. ix)

Para além disso, aprender uma L3 requer do aluno competências diferentes daquelas que são necessárias para adquirir uma L2, “the process of learning a third language is more complex than second language acquisition (SLA) and requires different skills of the learner.” (Cenoz & Jessner, 2000, p. 84).

A L2 desempenha igualmente uma função importante relativamente à aquisição da L3. A aprendizagem da primeira língua estrangeira acaba por mudar as perspetivas do indivíduo, conferindo-lhe um conjunto de competências novas e distintas das que ativou para adquirir a L1.

Lorsque les élèves apprennent leur première langue étrangère, ils découvrent de *nouveaux* horizons d’expérience et d’apprentissage linguistiques qui ne faisaient pas partie du processus d’acquisition de leur langue maternelle. (Hufeisen & Neuner, 2004, p. 22)

Essa experiência adquirida revela-se muito importante na aprendizagem da L3, pois serão ativados mecanismos semelhantes e já conhecidos. Em suma, os efeitos que a L1 tem na aprendizagem da L2 são diferentes dos que a L1 e L2 desempenham na aquisição da L3.

O campo de investigação atual sobre a L3 é bastante alargado, incluindo pesquisa sobre a transferência interlinguística da L1 e da L2, estudos sobre os papéis desempenhados pela sociolinguística e pela psicolinguística ou mesmo a influência do bilinguismo,

Third language acquisition research has focused on different areas of the complex phenomenon of language acquisition (...) has sociolinguistic and psycholinguistic foundations (...) the influence of bilingualism (...) cross-linguistic influence and interaction. (Cenoz, Hufeisen, & Jessner, 2001, p. 1)

A aquisição da L3 tornou-se num tema importante de investigação e os estudos atuais centralizam a atenção em vários processos adicionais, os quais teremos oportunidade de especificar nos pontos seguintes deste capítulo, que são levados a cabo pelo aluno e que interagem entre si. Deste modo, verifica-se um desprendimento das teorias que defendiam que a aquisição da segunda língua estrangeira não era mais do que uma L2 adicional, sublinhando a especificidade da aprendizagem da L3

Third language acquisition or TLA is a more complex phenomenon than second language acquisition (SLA) because, apart from all the individual and social factors that affect the latter, the process and product of acquiring a second language can themselves potentially influence the acquisition of a third. (Cenoz & Jessner, 2000, p. ix)

Em suma, visto de uma perspetiva cronológica, a L3 será, por definição, a terceira língua aprendida por um indivíduo, uma língua não materna e que se aprende após a aquisição de duas outras, isto é, “the acquisition of a language that is different from the first and the second and is acquired after them” (Cenoz J., 2003, p. 3), ou ainda, “ (...) it refers to all languages beyond the L2 without giving preference to any particular language.” (De Angelis & Selinker, 2001, p. 11). Hammarberg também adota uma perspetiva temporal no momento da distinção entre as línguas, “we will here use the term L3 for the language that is currently being acquired, and L2 for any other language that the person has acquired after L1.” (Hammarberg, 2001, p. 22)

Um vasto número de experiências tem sido levado a cabo nos últimos anos, nas mais variadas regiões, sobretudo tendo o Inglês como L3, como no País Basco (Cenoz J. , 1998, p. 175), ou no Luxemburgo (Hoffmann, 2001), trilhando um caminho que ainda se afigura longo, mas que vai acrescentando dados a uma área onde ainda resta muito para explorar. Nos últimos anos, o número de publicações e a atividade sobre a aquisição da terceira língua estrangeira aumentou consideravelmente, como se pode ver pela publicação *International Journal of Multilingualism*, onde em 2016 David Green escreveu um artigo intitulado *Trajectories to third language proficiency*, deixando no ar a ideia de que existem vários caminhos a seguir para chegar à aquisição da L3, tendo em conta a variabilidade dos processos que controlam a língua. A publicação da *International Conferences on Third Language Acquisition and Multilingualism*, que ocorre duas vezes por ano, distingue igualmente a aquisição da L3 do bilinguismo, abrindo espaço para novas perspectivas, “in the field of studies of multilingualism (...) new publications abound and new branches and specializations bloom.” (Cenoz, Gorter, & May, 2017, p. ix).

Outros estudos elaborados comprovam que a influência interlinguística se manifesta mais num estado precoce da aquisição da L3, (Bardel, 2015, p. 125), e que o grau de conhecimento metalinguístico atingido na L1 ou na L2, uma vez chegado à memória intermédia, terá de ser considerado no momento do processo de transferência para a L3, (Bardel & Sánchez, 2017, p. 85). Numa outra experiência revela-se que estudantes que denotam menores índices de atenção, demonstram maiores dificuldades em distinguir as diferenças estruturais entre a L2 e a L3, o que resulta num nível mais alto de transferência entre as duas línguas, (Sánchez & Bardel, 2016, p. 123). (Cabrelli & Iverson, 2018)

Sendo, a aquisição da L3, um campo de pesquisa relativamente recente, explorado nos últimos vinte anos, o avanço é gradual e continua a evidenciar muitas incertezas. Trata-se de um campo dinâmico onde ainda existem várias hipóteses em aberto, sobretudo no que toca à influência interlinguística e ao papel da mente multilingue,

(...) there are a number of questions related to cross- linguistic influence that currently drive the field. (...) new questions arise that have the potential to make their own mark on how we look at the multilingual mind, and the ways

in which we approach these questions evolve. (Cabrelli & Iverson, 2018, p. 11)

1.1- Modelos de aquisição da L3

Várias foram as hipóteses levantadas neste campo de pesquisa, sobretudo adotando um ponto de vista psicolinguístico e tendo em conta todas as teorias existentes sobre a aquisição da L2.

Em 1986, Green propôs o “Activation model”, onde defende que os bilingues possuem níveis de ativação das línguas. Essa ativação ocorre quando as línguas são selecionadas pelo falante e dão origem ao discurso. Mais tarde, em 1998, apresenta outra proposta, a que chama de “Inhibition model” e no qual admite a ocorrência de três níveis de controle que passam, num primeiro momento, por um esquema de tarefas de linguagem que regula o discurso, ao mesmo tempo que inibe outros esquemas que possam interferir. Num segundo momento, existe um processo de seleção de palavras e, por fim, um sistema de controle ao nível da palavra.

Em 1989, Levelt apresenta um modelo criado para descrever o falante monolíngue. Na sua teoria, existem etapas sucessivas ao longo do discurso, distribuídas por três grandes conjuntos de armazenamento, isto é, “(...) A conceptualizer (...) a Formulator (...) speech comprehension system (...)” (Bot K. D., 1992, p. 5). Numa primeira fase, apelidada de “conceptualizer”, o falante procede a uma série de atividades mentais, selecionando e ordenando a informação. Em seguida, na fase de “formulator”, a mensagem é recebida e transformada, adotando as regras gramaticais e fonéticas adequadas. Após esse passo, o “articulator” converte esse projeto de comunicação no discurso em si. Por fim, o sistema de compreensão do discurso, avalia a mensagem e denuncia qualquer erro que tenha ocorrido. Estes vários patamares estão interligados, abrangendo um processo que vai desde a intenção comunicativa até ao próprio discurso, “(...) covering the entire process of speech production, from constraints on conversational appropriateness to articulation and self-monitoring of speech.” (Levelt, 1993, p. 1).

Baseado nesta teoria de Levelt, entre 1992 e 2004, Bot desenvolveu, num primeiro momento, uma versão bilingue de aquisição da língua e, posteriormente, um modelo multilingue, onde revê algumas teorias inerentes ao funcionamento da mente em relação às línguas. No entanto, o autor não aponta diferenças entre o bilinguismo, aprendizagem de uma língua estrangeira, e o multilinguismo, aprendizagem de duas ou mais, assumindo que esses processos são todos geridos

pelos mesmos princípios e mecanismos. Neste modelo, existem nós linguísticos que têm uma função reguladora, processando informação acerca da seleção das línguas, comparando a língua alvo com a que está a ser utilizada, “

The language node controls the various processing components with respect to language to be used. The intention to use a specific language originates from the conceptual=communicative intention level and is relayed to both the system generating lexical concepts and the language node. (Bot K. D., 2004, p. 11).

Nos finais do século XX, entre 1998 e 2001, Grosjean desenvolveu um modelo apoiado no conceito no modo da linguagem, ideia que também já tinha sido abordada anteriormente por outros autores, nomeadamente por Weinreich, “Language mode is the state of activation of the bilingual’s languages and language processing mechanisms at a given point in time” (Grosjean, 1999, p. 3). O falante, segundo Grosjean, tem normalmente que escolher de forma inconsciente a língua que vai usar, assim como a quantidade da outra língua que vai utilizar. Caso essa língua não seja necessária, não será ativada, mas, se ao contrário, for solicitada, a sua utilização será em menor quantidade em relação à língua que está a utilizar. O “language mode” caracteriza-se pelo estado de ativação das línguas que o indivíduo conhece e dos mecanismos de processamento da língua em questão. Este estado está também dependente de vários fatores, tais como os hábitos de cruzamento entre línguas dos intervenientes, o grau de formalidade e outros.

Em 2002, surge um novo modelo relacionado com a aquisição das línguas estrangeiras, proposto por Herdina e Jessner, “A Dynamic Model of Multilingualism”. Neste conceito, a teoria de sistemas dinâmicos, que habitualmente era aplicada a outras áreas, é utilizada para explicar o desenvolvimento multilingue. Este é bastante variável, não segue uma evolução lógica e pode ser reversível. Na base desta variabilidade estão razões sociais e psicolinguísticas, entre outras,

DMM is a psycholinguistic model which sees language change on an individual level as a function of time, that is, a focus is placed on the variability and dynamics of the individual speaker system, an aspect of multilingual learning hitherto largely ignored. (Herdina & Jessner, 2002, p. 12).

Este modelo distingue-se dos outros por se concentrar exclusivamente em questões multilingues, ainda que não perca de vista o bilinguismo. Tenta isolar a aquisição

multilingue do campo de pesquisa relativo ao bilinguismo que foi, durante muito tempo, o grande foco de atenção por parte da comunidade científica.

Em 2004, Aronin & Laoire consideram necessário basear o estudo do multilinguismo na noção de identidade, isto porque a linguagem constitui o principal atributo que define o indivíduo. Na opinião dos autores, encarar o estudo das línguas do ponto de vista da identidade, permite uma observação mais detalhada de todo o processo. Propõem, por isso, o “Model of Multilinguality” (Aronin & Laoire) que se distingue por se centrar no comunicador multilingue num meio social e psicológico, indo para além do que é considerado no estudo do multilinguismo. A proposta passa pela adoção do termo *multilinguality*, visto como mais abrangente, em vez de multilinguismo que se resume a tratar do processo de aquisição da L3, não se focando noutros aspetos,

Multilinguality as a personal characteristic that can be described as an individual's store of languages, including partial competence and metalinguistic awareness. Multilinguality may also be called the linguistic identity of the multilingual. (Aronin & Laoire, 2004, p. 25)

Por fim, Hufeisen e Marx apresentam o “Factor model” que assenta em quatro fatores distintos, “Neurophysiological factors (...) Learner external factors (...) Emotional factors” (Hufeisen & Marx, 2007, p. 323), apontando cada um para seu estado de aquisição da língua, “Each separate stage refers to the initial learning steps taken by the learner of the respective language, and accounts for the factors that influence and control the learning process.” (Hufeisen & Marx, 2007, p. 323). Por um lado são apontados fatores neuropsicológicos, que são a base da aprendizagem, produção e receção. Em seguida, fatores que afetam externamente o aluno, socioeconómicos, socioculturais ou tipo de *input* que o aluno recebe, e fatores emocionais, como a ansiedade, a motivação ou o nível de aceitação da língua estrangeira que se está a aprender. Por fim, fatores cognitivos, que se referem à consciência da linguagem, à consciência linguística e metalinguística e à consciência de aprendizagem. De salientar ainda que, neste modelo, os autores distinguem claramente a aquisição da L2 da aprendizagem da L3. Hufeisen e Marx defendem que o indivíduo que aprende a L3 tem mais facilidade do que outro que aprenda uma L2 por já ter conhecimento e experiência dos processos que se desencadeiam para chegar à língua alvo, “at the beginning of the L2 learning process the learner is a

complete novice in the learning process of a second language, the L3 learner already knows what it feels like to approach a new language.” (Hufeisen & Marx, 2007, p. 323).

II. 2. Bilinguismo, multilinguismo, plurilinguismo

A terminologia linguística adotada, levanta por vezes algumas dúvidas, na medida em que nem sempre equivale, em todos os estudos observados, àquilo que se pretende tratar ou, devido à evolução dos estudos, adquire um significado não totalmente correspondente ao âmbito da investigação em curso. O avanço da pesquisa na área das ciências da linguagem alarga, por isso, o campo de trabalho em torno da terminologia, permitindo observar novos contextos e uma maior adequação dos termos. Num artigo em que pretende alertar a comunidade científica para esta questão, Franck Neveu, 2008, expõe alguns dos problemas que advêm da terminologia linguística, referindo que a questão da definição dos termos implica um conhecimento contextual mais amplo da sua ocorrência, no sentido de acompanhar uma evolução natural da definição objetiva e científica,

Dans la perspective terminographique, il ne s'agit donc pas seulement de définir ces mots et ces expressions, il s'agit aussi de préciser les conditions dans lesquelles ils peuvent recevoir des interprétations spécifiques et variées, parfois contradictoires. (Neveu, 2008, p. 100)

Os conceitos de bilinguismo e multilinguismo apontam desde logo para a convivência entre várias línguas e para a capacidade de comunicar através delas, “*Bilingualism and multilingualism refer to the coexistence, contact, and interaction of different languages.*” (Bhatia & William, 2013, p. 26).

A palavra bilinguismo, como é descrita no dicionário de linguística, poderá primeiramente indicar que se trata do domínio de duas línguas, com competência semelhante, ainda que uma delas possa ter sido adquirida posteriormente à outra, “Le bilinguisme est la situation dans laquelle les sujets parlants sont conduits à utiliser alternativement, selon les milieux et les situations, deux langues différentes” (Dubois, 2002, p. 124). No entanto, a definição de bilinguismo tem sido algo divergente ao longo dos anos, havendo visões e opiniões contraditórias, “Definitions are numerous and are continually being proffered without any real sense of progress being felt (...)” (Baetens Beardsmore, 1986, p. 1). Segundo Grosjean, durante muitos anos defendeu-se uma visão monolingue do bilinguismo, alimentando a ideia de que um bilingue não era mais do que a soma de dois

monolingues em uma só pessoa, ou seja, um indivíduo que possuía dois sistemas linguísticos independentes um do outro e que deveria ter nas duas línguas um nível de proficiência igual a um falante nativo. Esta teoria foi dominante durante as primeiras investigações levadas a cabo neste campo, “(...) the double monolingualism hypothesis has been used as the prevailing concept in studies on bilingualism (...)” (Herdina & Jessner, 2002, p. 18). O avanço das pesquisas inverteu essa linha de pensamento e provocou uma mudança de paradigma, propondo uma explicação para o fenómeno do bilinguismo envolvendo um mecanismo único e em que a relação entre as duas línguas se apresenta como indissociável, “the bilingual is (...) a unique and specific speaker-hearer, and not the sum of two complete or incomplete monolinguals.” (Grosjean, 2008, p. 14). A proficiência revelada pelo falante pode não ser a mesma nas duas línguas, podendo variar consoante a utilização ou a necessidade. Um bilingue, exatamente porque não utiliza as línguas no mesmo contexto, não apresentará uma competência igual à de um monolingue, “we can state that there is ample evidence that bilinguals do not generally achieve the same levels of competence as monolingual speakers (...)” (Herdina & Jessner, 2002, p. 13).

A definição de bilinguismo, pela sua complexidade, confunde-se desde sempre com a de multilinguismo, Grosjean deixa a ideia de que não haverá grande diferença entre os dois conceitos, admitindo que o termo bilinguismo poderá referir-se a mais do que duas línguas. No mesmo sentido, Dewaele também se refere ao bilinguismo como a presença de duas ou mais línguas, acompanhando a tese da maioria dos autores que, não obstante utilizarem o termo para se referirem a duas línguas, também o utilizam o encaram como mais abrangente “term *bilingualism* is usually taken to cover *bi- or multilingualism* in principle, although researchers (...) have mostly dealt with constellations of two languages.” (Hammarberg, 2001, p. 21).

Alguns autores assumem ainda que o bilinguismo não é mais do que um ramo do multilinguismo, “Furthermore we assume that the phenomenon of bilingualism on which most of the research available has been conducted is essentially a variant of multilingualism (...)” (Herdina & Jessner, p. 4). A questão permanece aberta e muito divergente no meio científico, parecendo não haver unanimidade,

(...) the definitions of multilingualism, and also of bilingualism, are many and wideranging. They are rooted in diverse theoretical and practical

perspectives and emphasize different aspects of using and learning languages. (Aronin & Singleton, 2012, p. 1)

Os dois termos parecem entrelaçar-se, não deixando delinear objetivamente as suas fronteiras, porque partilham muitos aspetos, “in much academic discussion bilingualism and multilingualism are interchangeable notions” (Aronin & Singleton, 2012, p. 4).

Apesar da divergência evidenciada por diversos autores, o multilinguismo poder-se-á distinguir do bilinguismo por ter contornos mais complexos e ser algo mais abrangente. De um ponto de vista temporal, será um estado que aparece depois do bilinguismo, que por sua vez sucede ao monolinguismo, segundo Aronin e Singleton. O multilinguismo pode ser uma condição atingida pelo falante, após as primeiras etapas (monolinguismo e bilinguismo) que lhe conferiram uma determinada prática linguística,

Multilingualism that is not automatically interpreted as bilingualism results in a qualitative change in the speaker's language system. It leads to an enrichment of the individual language system but, as the whole system adapts to meet new environmental and psychological requirements, also changes its nature. (Herdina & Jessner, 2000, p. 92)

Esse estado a que o falante chega é também determinado pelas necessidades da sociedade, que requer uma competência linguística mais alargada. Neste sentido, o multilinguismo aponta, quer para “a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade” (Europa, 2001, p. 25), quer para o conhecimento e utilização de duas ou mais línguas por parte de um indivíduo, incluindo a língua materna, consoante os contextos em que se encontra. Isso mesmo referem Herdina e Jessner, “multilingualism (...), in general terms, can be defined as the command and/or use of two or more languages by the respective speaker.” (Herdina & Jessner, 2002, p. 52). Se optarmos por considerar que o bilinguismo se resume a duas línguas e que, nessa linha, o trilinguismo ou quadrilinguismo se referem ao número específico de línguas em questão, então, o multilinguismo distingue-se por se referir à aprendizagem de várias línguas, “the human ability to acquire and use a multiplicity of languages (...)” (Aronin & Singleton, 2012, p. 187), constituindo-se como um termo mais categórico para designar todo o processo em causa,

Furthermore, the word ‘bilingualism’ which includes the Latin prefix ‘bi’ (two), is not appropriate to refer to more than two languages. In contrast,

the term 'multilingualism' encompasses not only 'bilingualism' but also additional languages, three, four or more, and is the most appropriate term to be the cover term for phenomena involving more than one language. (Cenoz, Hufeisen, & Jessner, 2003, p. 12)

Embora seja complicado obter uma definição que seja totalmente abrangente e objetiva, tocando em todos os aspetos que o caracterizam, a soma das propostas adiantadas pelos vários autores acaba por dar uma visão global daquilo que se entende por multilinguismo, pois a esmagadora maioria não foge ao facto de se tratar de uma situação de apropriação de vários idiomas por parte de um falante, "(...) the process of acquiring several non-native languages (...)" (Cenoz J. , 1998, p. 16).

O multilinguismo não é um fenómeno novo, pois existem muitas situações, nas mais diversas partes do globo em que é uma realidade no quotidiano de várias populações, "Multilingualism is, no doubt, a common achievement for many people around the world." (De Angelis, 2007, p. 1). É inclusivamente levantada a hipótese de que esta situação possa ocorrer em igualdade de circunstâncias, ou até mesmo em maior número relativamente aos que falam uma só língua, "It has been assumed that bi- or multilingualism is at least as frequent in the population of the world as pure monolingualism, perhaps even more frequent." (Hammarberg, 2001, p. 28).

Não obstante a posição concreta que ocupa face ao monolingüismo, é inequívoco que o fenómeno tem vindo a crescer, muito devido à maior facilidade de mobilidade dos povos, assim como às políticas linguísticas que têm vindo a ser adotadas pelos estados e que reforçam este panorama. A incrementação do Inglês a nível mundial e por necessidade de um elo comum de comunicação é disso um forte exemplo, "in the present era we are subject to the necessary inclusion across a wide professional range the length and breadth of the entire planet of a specific lingua franca (English)." (Aronin & Singleton, 2012, p. 187).

Mais recentemente, Bhatia, em 2013, refere a necessidade de adotar uma terminologia mais abrangente e que englobe os princípios de que o bilinguismo se refere ao conhecimento de duas línguas, assim como o multilinguismo pressupõe a utilização de três ou mais línguas. A proposta também é feita por outros autores e passa pela utilização de um termo já conhecido, o Plurilinguismo, que pode reunir as características necessárias para designar esse conjunto de características,

The variables of bilingualism are equally applicable to the use of three or more languages, that is, to cases of multilingualism (...) since they are numerical extensions of the same variables. It is for such reasons perhaps that, during the past decades, European publications have opted for a more general term which subsumes both bilingualism and multilingualism. That is why the term *plurilingualism* (Fr. *plurilinguisme*; for more than one language seems to be gaining ground (...). (Mackey, 2013, p. 708)

Segundo Aronin, o termo plurilinguismo surge com mais frequência em publicações francesas e muito frequentemente como sendo um sinónimo de multilinguismo. O dicionário de linguística define multilinguismo como o mesmo que plurilinguismo e descreve um plurilingue da seguinte forma, “On dit d’un sujet parlant qu’il est plurilingue quand il utilise à l’intérieur d’une communauté plusieurs langues.” (Dubois, 2002, p. 419). Cuq considera que o plurilinguismo representa a habilidade de utilizar variedades linguísticas, “On appelle plurilinguisme la capacité d’un individu d’employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques (...)” (Cuq, 2004, p. 195), enquanto remete o multilinguismo para uma situação de poliglossia, em que várias línguas são utilizadas pela sociedade em setores específicos, “On appelle polyglossie la forme de multilinguisme sociétal standardisé qui compte au moins trois variétés linguistiques et dont la distribution complémentaire est basée sur une répartition fonctionnelle.” (Cuq, 2004, p. 197).

O plurilinguismo, tal como é descrito no QECRL²³, está relacionado com a existência de conhecimento sobre várias línguas por parte de um indivíduo e a relação íntima que se cria entre elas. Tudo o que vai aprendendo e acumulando no quotidiano, quer seja em contexto escolar ou noutros meios onde se move, vai estabelecendo ligações entre si, contribuindo para o desenvolvimento da sua competência de comunicação.

(...) à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande (...), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem. (Europa, 2001, p. 23)

Transmite-se deste modo a ideia de que não se procura que o falante domine na perfeição um conjunto de línguas, mas que consiga fundamentalmente desenvolver

²³ Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

uma base de dados onde haja uma interação das suas capacidades linguísticas e das competências que possui nas diferentes línguas. Resumidamente, “(...) a finalidade passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas.” (Europa, 2001, p. 24)

O QECRL recomenda igualmente uma maior aposta na aprendizagem das línguas, sobretudo por questões de facilidade de entendimento entre povos e de mobilidade entre os países membros da União Europeia. Tem crescido a tentativa de sensibilização para uma maior diversidade linguística e cultural, pretendendo atingir, através de um processo natural de interação de culturas e línguas entre si, um desenvolvimento do plurilinguismo, coincidente com o do pluriculturalismo.

As culturas são comparadas, contrastam e interagem ativamente para produzir uma competência pluricultural enriquecida e integrada, da qual a competência plurilingue é uma componente que, por seu turno, interage com outras componentes. (Europa, 2001, p. 25)

No contexto português, a falta de referências culturais e consequentemente linguísticas, respeitantes a outras línguas, e nomeadamente ao francês, torna-se um obstáculo difícil de ultrapassar. Existe um espaço social amplamente dominado pela cultura inglesa e pela sua língua, dificultando a expansão quer do pluriculturalismo, quer do plurilinguismo.

II. 3. Influência, interferência e transferência

No campo da aprendizagem da L2 ou da L3, é necessário, antes de mais, distinguir os conceitos de Influência, Interferência e Transferência, os quais desempenham um papel importante na explicação do processo desenvolvido por quem aprende uma língua estrangeira. Encontrar uma terminologia que abarque inequivocamente a definição do processo que é levado a cabo pelo falante é uma tarefa complicada face à divergência demonstrada pelos diferentes investigadores,

Researchers interested in cross-linguistic influence have several phrases to choose from in referring to the phenomenon, including the following: language transfer, linguistic interference, the role of the mother tongue, native language influence, and language mixing. (Odlin, 2005, p. 333)

A influência surge devido ao conhecimento que o falante possui de outras línguas e que o levam a fazer interferências e transferências. A fronteira existente entre estes dois conceitos nem sempre é muito clara, apresentando-se difícil de definir.

A interferência poderá manifestar-se quando se identificam características de uma determinada língua na produção de outra, “Par interférence, nous entendons l’utilisation des éléments d’une langue dans le discours d’une autre langue” (Mackey, 2013). De um modo semelhante, o Dicionário de Linguística apresenta a seguinte definição, “On dit qu’il y a interférence quand un sujet bilingue utilise dans une langue cible A un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue B...” (Dubois, 2002, p. 252). O mesmo autor refere ainda que, para muitos pesquisadores em didática das línguas estrangeiras, esta problemática da interferência está diretamente ligada à do erro. Considera, portanto, que as interferências são desvios produzidos pelos falantes na utilização da língua alvo, originados pelo conhecimento de uma ou mais línguas prévias.

Os dois processos, interferência e transferência, podem estar relacionados um com o outro, havendo mesmo hipótese de ocorrer em simultâneo. Segundo Herdina e Jessner, a transferência resulta da coexistência entre dois sistemas linguísticos, “(...) the coexistence (or perhaps even competition) of two language systems is likely to result in unidirectional transfer (...)” (Herdina & Jessner, 2002, p. 10). Ao mesmo tempo, os sistemas linguísticos das línguas em questão interagem e originam a produção de estruturas incorretas nessas línguas, “(...) the two

language systems are likely to interact with each other leading to largely unpredictable results or deviant structures not related to the structures of either language.” (Herdina & Jessner, 2002, p. 11)

O campo de pesquisa acerca do fenómeno da transferência tem-se alargado nos últimos anos, consequência direta do desenvolvimento da aprendizagem de línguas estrangeiras. A transferência entre línguas foi, numa primeira fase de investigação, vista como um processo nocivo, algo que influenciava negativamente o falante, devido ao facto de provocar um desvio significativo na produção da língua alvo. É neste contexto que se pode encontrar o termo *contaminação*²⁴, utilizado normalmente face a uma situação de impureza linguística, “La *pureté* est la qualité d’un usage de la langue qui serait exempt de toute contamination étrangère ou populaire.” (Dubois, 2002, p. 391). Essa ideia levou a que, em meados do século XX, o ensino das línguas fosse feito sem qualquer recurso ou presença da língua materna. Posteriormente, alguns investigadores, através de estudos sobre a dinâmica de funcionamento do processo de aquisição das línguas, encontraram

²⁴ Embora não se encontre, por exemplo na definição fornecida por Dubois, nenhuma indicação de que a contaminação linguística representa um fenómeno negativo, “on appelle contamination l’action analogue exercée par un mot, une construction (...), sur un autre mot, une autre construction (...)” (Dubois, 2002, p. 115), o termo, por ser utilizado normalmente num contexto de doença, como descrito no dicionário Larousse, “(...) transmission d’une maladie contagieuse (...) propagation d’un mal, d’un vice, d’un défaut (...)” (aavv, p. 91), adota de imediato um sentido negativo, remetendo para algo que não é bom. Neste caso, a contaminação de uma língua por características próprias de outra, colide com o imaginário de uma língua pura e imune a influências exteriores. Do ponto de vista da defesa de uma pureza linguística, representa uma poluição que afeta e enfraquece a identidade da língua, retirando espaço à produção das suas próprias palavras. Se, de facto, nos debruçarmos sobre a ocorrência de anglicismos utilizados atualmente na língua portuguesa, o que acaba por se refletir também no discurso dos nossos alunos quando tentam escrever em Francês (por exemplo com a palavra “phone” retirada das composições que servem de base à pesquisa deste trabalho), deparamo-nos com aquilo que se pode considerar como uma “invasão”, ou seja, uma instalação desses vocábulos no discurso quotidiano, a um ritmo acelerado, dando pouca margem para a criação de uma palavra na própria língua que designe a mesma coisa. Estes estrangeirismos são sobretudo termos oriundos do campo da indústria da eletrónica e das comunicações, cujas invenções nascem essencialmente em Inglês e que acabam por ser utilizados na comunicação social, algo que permite uma propagação imediata. Numa clara analogia com acontecimentos históricos, a contaminação tem sido comparada em alguns países a uma espécie de colonização linguística, algo que remete igualmente para uma ideia de ocupação forçada, pouco popular e causadora de danos, neste caso, na língua própria do país em questão, pois existe uma imposição do termo estrangeiro sem respeitar a produção do correspondente na língua em questão. Por outro lado, de um ponto de vista mais liberal, e uma vez que a interação entre línguas é inevitável, esta introdução de estrangeirismos, que em grande parte dos casos são alterados e adaptados às características da língua, também pode ser vista como um enriquecimento, atualizando a língua e adaptando-a às necessidades do seu tempo.

evidências de que a transferência podia ter consequências positivas. Cuq define-a como um conjunto de processos psicológicos que facilitarão a aquisição de novas habilidades ou competências, “(...) transfert désigne l’ensemble des processus psychologiques par lesquels la mise en œuvre d’une activité (...) sera facilitée par la maîtrise d’une autre activité similaire et acquise auparavant (...)” (Cuq, 2004, p. 240). Dubois, na sua definição, aponta para os conceitos de filtragem e modificação de particularidades, “La fonction de *transfert* est l’effet de filtrage qui se manifeste par la modification des particularités acoustiques de diverses sources sonores participant à l’émission de la parole. ” (Dubois, 2002, p. 490). Alguns autores procuram isolar o conceito, tentando restringi-lo ao processo em questão, de forma a atingir uma definição cada vez mais objetiva, contudo, a referência a implicações da língua prévia sobre a língua alvo está sempre presente, “Transfer is the influence resulting from the similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired” (Odlin, 2005, p. 333). O termo transferência abrange um conjunto de mecanismos que constituem a influência exercida por uma língua na aquisição de outra, “Transfer is here used in a wide sense, corresponding to cross-linguistic influence. It thus covers the many different ways in which one language may influence (the learning of) another.” (Ringbom, 2001, p. 30).

Existem inúmeras divergências no que toca à adoção do termo mais apropriado, “No single term is entirely satisfactory, however, and linguists have often noted various problems” (Odlin, 2005, p. 333) Deste modo, ao longo deste trabalho, no sentido de simplificar a referência ao processo pelo qual o falante utiliza as características de uma língua na produção de outras, e também porque se trata da terminologia utilizada pela maioria dos autores, adotaremos a designação de transferência.

Transferências entre línguas

No processo de aquisição da L3, há que ter em conta uma dimensão mais complexa do processo de transferência, devido ao facto de implicar conhecimentos prévios da L1 e da L2. Segundo Cenoz, A L1 e a L3 podem influenciar-se mutuamente, assim como esse processo também pode ocorrer entre a L2 e a L3. Não obstante o papel importante desempenhado pela língua materna, vão aparecendo indicadores da comunidade científica, que tem vindo a debruçar-se mais atentamente sobre este fenómeno, apontando a existência de razões objetivas para que essa transferência se produza, atribuindo cada vez mais importância ao papel desempenhado pela L2, “studies that have directly focused on L3 acquisition provide ample evidence that prior L2s actually have a greater role to play” (Hammarberg, 2001, p. 23).

Uma das primeiras razões para justificar essa transferência está relacionada com a maior proximidade que possa existir entre a L2 e a L3, e sobretudo se for mais distante da L1, “influence from L2 is favoured if L2 is typologically close to L3, especially if L1 is more distant” (Hammarberg, 2001, p. 22). Esta questão da proximidade entre as línguas, para justificar uma maior utilização da L2 na aquisição da L3, parece ser consensual na opinião de vários autores. Ringbom refere que: “The extent of L2-transfer in phonology and grammar largely depends on the psychotypological relation between L2 and L3.” (Ringbom, 2001, p. 59). Por seu lado, Cenoz destaca a importância da estreita relação entre as línguas como condição no momento de seleccionar a língua a partir da qual se faz a transferência,

Among these factors linguistic typology has proved to be influential in the choice of the source language. Speakers borrow more terms from the language that is typologically closer to the target language” (Cenoz J. , 2001, p. 8).

Se para medir o nível de transferências linguísticas existentes na aquisição da L2 se dava atenção à proficiência apresentada pelo indivíduo nessa mesma língua, também é consensual que a aquisição da L3 requer que se repare, não só no nível de competência apresentada nessa língua, mas também nas outras duas, o que complexifica ainda mais a questão (Cenoz J. , 2001). Por outras palavras, A transferência da L2 para a L3 torna-se mais significativa se o aluno evidenciar um grau de conhecimentos elevado na primeira língua estrangeira “L2 influence is

avored if the learner has a high level of competence in the L2 (...)” (Hammarberg, 2001, p. 23).

A utilização recente da L2 por parte do indivíduo, faz com que seja mais facilmente ativada essa língua. Desse modo, surge a tendência para a transferência a partir da L2 no momento da utilização da L3, “learners are more likely to borrow from a language they actively use than from other languages they may know but do not use.” (Cenoz, Hufeisen, & Jessner, 2001, p. 10). Cenoz acrescenta ainda outro fator passível de explicar a transferência da L2 para a L3, nomeadamente o contexto específico em que ocorre a comunicação, os seus interlocutores e o assunto que é tratado.

Por fim, como referem Hammarberg e Cenoz, há também que ter em conta a questão do estatuto, ou *status* atribuído à L2 por parte do indivíduo. A língua materna (L1) pode ter um *status* de língua não estrangeira para o falante e por isso não ser ativada quando confrontado com outra língua estrangeira (L3). A partir desse momento, o sujeito afasta involuntariamente a língua materna, pois a supremacia da L2 impõe-se para chegar à L3, “learners tend to use the L2 or languages other than the L1 as the source language of cross-linguistic influence (...)” (Cenoz, Hufeisen, & Jessner, 2001, p. 9)

Dado que a transferência entre as línguas estrangeiras ocorre a vários níveis e abrange os vários domínios, “the type of linguistic information that can be transferred from one or more non-native language to another, (...) lexis, phonetics and phonology, morphology and syntax” (De Angelis, 2007, p. 41), convém esclarecer que neste estudo, a atenção estará voltada para a transferência lexical em concreto.

II 4. Transferência lexical

A questão do léxico na aprendizagem das línguas estrangeiras e o grau de influência exercido pelas similaridades entre palavras sempre foi um ponto de interesse por parte da investigação. O indivíduo possui um léxico multilíngue e desenvolve um processo mental complexo de seleção que ainda permanece em estudo,

“The human capacity to categorise new information on the basis of similarity with existing knowledge representations is, perhaps, the most important organising principle for mental representation.” (Hall & Ecke, 2004, p. 82)

O léxico da L1, por ser aquele que se aprende em primeiro lugar, constituindo uma referência única, e ao mesmo tempo aquele que é utilizado de forma mais assídua, tem inevitavelmente influência na produção lexical da L2. Trata-se do primeiro instrumento de comunicação que o falante adquiriu e que, por isso, desempenha uma papel social e cognitivo muito importante no desenvolvimento da primeira língua estrangeira. No entanto, quando se trata de aprender uma L3, a produção lexical vai sofrer a interferência quer da L1, quer da L2, sistema linguístico sobre o qual já existem conhecimentos prévios e passíveis de intervir no processo. O aluno de L3 fica, por isso, exposto a uma influência que se pode revelar positiva, caso a transferência se revele correta, ou negativa, se a estrutura produzida for incorreta. Este processo ocorre devido ao facto de existirem semelhanças e diferenças entre as línguas em questão. Levanta-se aqui a questão da proximidade entre as línguas conhecidas pelo indivíduo e as relações que se podem estabelecer entre elas. Ringbom refere que, existindo proximidade entre a L2 e a L3, ao mesmo tempo que a L1 é distante da L3, é normal que se procurem semelhanças lexicais entre a L2 e a L3.

No que toca à transferência do vocabulário para a L3, a teoria da tipologia também tem merecido a atenção da investigação. Neste caso, o indivíduo terá tendência para transferir a partir do modelo que lhe parece mais próximo, quer este seja o da L1 ou o da L2,

(...) the role of typology when it comes to determining the transfer source in L3 vocabulary, in the sense that they show that the most similar and more closely related background language is opted for as a transfer source, independently of its being the L1 or an L2 of the learner. (Bardel & Sánchez, 2017, p. 63)

No mesmo sentido, Ringbom também aponta para a relação de proximidade que possa haver entre as línguas, sobretudo num estado inicial da aprendizagem, levando a que a L2 seja acionada, “L3- learners at an early stage of learning will frequently make use of L2-words in their L3-production if the L2 and L3 are related and have a number of common cognates.” (Ringbom, 2001, p. 60). Ecke aborda esta questão referindo-se à influência translexical, definindo-a como “the influence of information from one lexical entry onto another” (Ecke, 2001, p. 92) e reforça a ideia, baseada num estudo, da maior tendência para transferir a partir da L2. De Angelis distingue a transferência interlinguística lexical, referindo-se à utilização literal da palavra da L1 ou da L2 na L3, da transferência interlinguística morfológica, designando a produção de uma palavras com características mistas entre a L3 e as línguas já conhecidas. A produção destas transferências implicam, segundo a autora, uma interação entre os sistemas linguísticos conhecidos pelo indivíduo, “all linguistic systems present in the speaker’s mind may be simultaneously interacting and competing in interlanguage production.” (De Angelis & Selinker, 2001, p. 44). Ringbom faz uma separação entre as transferências que são feitas a partir da L1 e as que são provenientes da L2, “Lexical L2 transfer on L3 is, however, manifested somewhat differently from L1 transfer” (Ringbom, 2006, p. 80). Realça as transferências de item e as transferências processuais. Dentro das transferências de item, há ainda que distinguir, por um lado, o processo de “Language shifts”, em que a palavra é diretamente transposta da L2 para a L3 sem sofrer modificações, por outro, “hibrids, blends and relexifications” que englobam as várias formas de mistura entre as palavras da L2 e da L3, e por fim “deceptive cognates” onde é visível uma similaridade entre a palavra da L2 e a palavra da L3, mas sem que haja o mesmo significado semântico. As transferências processuais manifestam-se através de decalques e requerem um nível de proficiência muito elevado na L2. Ringbom avança ainda que as razões que levam o falante a ativar a L2 para as transferências, em detrimento da L1, são de natureza psicotipológica, isto é, a perceção da proximidade entre uma e outra língua, mas também relacionadas com a competência que existe na L2, assim como com o nível de exposição a essa mesma L2, no contexto onde vive,

The main factor affecting the use of L2-based cues is no doubt psychotypological: what similarities the learner has perceived between L2

and L3, especially cognates in related languages. But other factors are also important, such as the input and the degree of L2-proficiency. (Ringbom, 2001, p. 66)

O vocabulário desempenha, em suma, um papel fundamental em todo o processo que o aluno leva a cabo na aquisição da L3, sendo que do conjunto de transferências feitas a partir da L2, as lexicais são as mais significativas, “To conclude, then, L2-transfer in L3-production is manifested especially clearly in lexis. This primarily seems to be the result of cross-linguistic identification of similar single word forms,” (Ringbom, 2001, p. 67).

II. 5. Sociolinguística

A sociolinguística desempenha um papel importante em todo o processo relativo ao conhecimento das línguas. Esta disciplina, por definição, estuda a língua tendo em conta o contexto social, isto é, relaciona o fenómeno linguístico diretamente com a vivência na sociedade, “La sociolinguistique se fixe comme tâche de faire apparaitre dans la mesure du possible la covariance des phénomènes linguistiques et sociaux et, éventuellement, d’établir une relation de cause à effet.” (Dubois, 2002, p. 466). O estudo da sociolinguística sempre dedicou uma atenção especial ao falante, às suas atitudes e aos seus posicionamentos em relação à língua em questão.

Esta área implica um grande número de variáveis e permanece um vasto campo de investigação de onde emergem várias teorias, “Sociolinguistics, or the study of language in use, is itself a diverse and changing field, with multiple theoretical perspectives (...)” (Rosamond, Myles, & Marsden, 2013, p. 266).

Mais recentemente, a sociolinguística tem estado mais focada nas questões levantadas pelo bilinguismo e pelo multilinguismo. Segundo as investigações, existe inequivocamente uma influência da L2 na aprendizagem da L3, não deixando de parte o papel importante desempenhado pela L1 nesse processo. Consequentemente, a L3 também influenciará outras línguas que venham a ser adquiridas posteriormente, uma L4 ou mais. Todo este processo é encarado pela sociolinguística como um fenómeno social, tendo como protagonista o falante multilingue. Este, no momento em que comunica sobre um dado tema em várias línguas, estará a estabelecer um contacto com pessoas, situações e interações já ocorridas e a evidenciar características de si mesmo, definindo a sua ação e a sua identidade,

Every time we say something in one language when we might just as easily have said it in another, we are reconnecting with people, situations, and power configurations from our history of past interactions and imprinting on that history our attitudes towards the people and languages concerned. (Bhatia & William, 2013, p. 43)

Esta noção de identidade foi vista sob várias perspetivas pela sociolinguística ao longo dos anos. Bhatia refere que nos primeiros estudos sociolinguísticos, a teoria apontava para que o indivíduo apresentasse várias identidades através do uso das

línguas. Mais tarde, essa posição foi alterada, abrindo-se a hipótese da negociabilidade das entidades através da interação social. Embora haja aspetos imutáveis na identidade de um indivíduo, como a idade ou o género, existem outros que se podem ir alterando por via do contexto onde se move o indivíduo, no trabalho, nas relações com os amigos, nos passatempos e outros. Não obstante esta discussão, importa realçar a visão sociolinguística do falante e da relação que estabelece com a sociedade, “sociolinguists tend to see Multilingual speakers as actors in social life who draw on complex sets of communicative resources which are unevenly distributed and unevenly valued” (Bhatia & William, 2013, p. 44). A aprendizagem de uma língua implica uma interação social do falante e um contexto que permita o seu desenvolvimento. O meio onde se desenrola o processo constitui, por isso, um fator importante no comportamento do indivíduo face à língua estrangeira. Cook e Bassetti levantam a questão da personalidade do falante enquanto fator condicionante no meio social onde se move. Segundo alguns estudos, nomeadamente também levados a cabo por Dewaele, uma personalidade introvertida terá sempre mais dificuldade em expressar-se na língua estrangeira no momento em que é confrontado com a necessidade imediata de a utilizar. Por outro lado, um falante extrovertido, nas mesmas condições, apresentará um nível de automaticidade muito mais elevado na utilização espontânea da língua, “Introverts appeared unable to produce speech at the same level of automaticity as extraverts in stressful, formal situations.” (Cook & Bassetti, *Language and Bilingual Cognition*, 2011, p. 462).

A crescente tendência para o multilinguismo na Europa, suportada por políticas específicas, altera o contexto social e condiciona inevitavelmente os comportamentos linguísticos dos cidadãos. Esta globalização implica também um aumento do protagonismo do Inglês, por ser a língua que permite, acima de todas, uma comunicação global. A língua inglesa é ensinada como L3 nos países europeus em que o bilinguismo é uma realidade, como é o caso de algumas regiões da Espanha, da Bélgica ou do Luxemburgo. Noutros locais, como em Portugal, assume o papel de L2 e, com isso, um estatuto que condiciona a atitude do falante. A importância de que usufrui na sociedade, como por exemplo na portuguesa, invadindo todos os setores da comunicação social, que são os mais poderosos meios de difusão e

influência, mantêm-na enquanto referência absoluta, acabando por ser preferida em relação às outras,

(...) a language is maintained in a new environment depends very much on the prestige of that language in this context (...) Furthermore, the prestige of a language also influences the choice of learning this language as an additional language. (Jessner, 2008, p. 28)

Consequentemente, o falante apresentará níveis altos de proficiência na utilização da língua estrangeira, determinada por questões sociais.

De facto, a generalidade da população em Portugal é confrontada diariamente com a língua e com a cultura inglesa, mais do que com qualquer outra de origem estrangeira. Quer seja por via da música anglo-saxónica, largamente dominante, ou através do cinema ou da televisão, esta língua chega ao cidadão e nos mais variados contextos, convidando-o a utilizá-la. Se nos focarmos nas faixas etárias mais novas, essa realidade pode eventualmente ser ainda mais visível, uma vez que com o avanço tecnológico e nomeadamente das redes sociais²⁵, praticamente todas elas com nomes ingleses, os jovens acabam por lidar naturalmente com essa presença, uma espécie de fonte de palavras novas que vão adquirindo de forma natural. O poder de disseminação da língua por parte das novas tecnologias²⁶ confirma-se por exemplo pelo facto de ouvirmos alguns alunos,

²⁵ Dentro dos interesses da sociolinguística, destacam-se igualmente as consequências que as relações interpessoais têm nas escolhas linguísticas dos falantes, nomeadamente as que se estabelecem por via das redes sociais e que acabam por condicionar as escolhas linguísticas dos falantes. Se observarmos com maior atenção algumas intervenções feitas nas redes sociais quer por figuras públicas portuguesas (ligadas por exemplo ao mundo da música, onde existem vários grupos portugueses com nomes em Inglês, Blind Zero; Fingertips; Holy Nothing... e que publicam letras de músicas e comentários em Inglês), quer por pessoas anónimas (por exemplo amigos nossos com comentários a fotos ou outro qualquer assunto), não é raro encontrar publicações ou partilhas noutras línguas e maioritariamente em Inglês, funcionando como uma autêntica ferramenta pedagógica. Estas práticas podem transmitir um sinal claro da identidade social do indivíduo que recorre a uma língua estrangeira para se expressar perante uma audiência por ele seleccionada, em busca de uma aceitação por parte da sociedade que será, supostamente, facilitada por esta via. Isto pode igualmente indicar que pretende exteriorizar uma imagem que na maioria dos casos pretende ser positiva e elogiosa e ao fazê-lo noutra língua está ao mesmo tempo a atribuir-lhe o mesmo valor.

²⁶ As novas tecnologias, fator incontornável do quotidiano da maioria dos cidadãos são, do meu ponto de vista, uma via essencial para a divulgação da língua estrangeira por serem um instrumento muito próximo do aprendente e de uma utilização praticamente constante. Manuel Célio conceição refere que as línguas sofrem cada vez mais uma virtualização e que essa condição deve ser tida em conta no processo de ensino/aprendizagem, “É, pois, imprescindível, incluir as tecnologias da comunicação e

quando interrogados oralmente sobre a existência de uma aplicação para telemóvel que fosse francesa, apontarem par uma chamada “Chauffeur privé”, vocabulário francês que aprenderam através desse meio. Entre eles, já não será aceitável não conhecer um certo número de vocábulos inerentes à comunicação via internet e quanto maior é a presença do inglês, mais aumenta essa dependência e consequente condicionamento. Provavelmente, como se pode observar pelo exemplo dado, se a língua dominante fosse o francês, ocorreria o mesmo. Esta obrigatoriedade de se manterem atualizados com a absorção de palavras novas, para poderem estar ao nível dos requisitos comunicativos, pode influenciar o comportamento do aluno e provocar transferências sociolinguísticas num contexto de L3. Normalmente, os conteúdos abordados nesta língua estrangeira estão muito relacionados com os interesses da faixa etária em questão e o recurso a palavras inglesas é inevitável, podendo haver aqui um cruzamento entre a sociolinguística e a psicolinguística, abordada no ponto seguinte, na base dos comportamentos linguísticos dos alunos. Por outro lado, a rápida propagação do inglês em todas as sociedades, e mais concretamente na portuguesa, também cria uma nova situação sociolinguística. O inglês já é utilizado pelas pessoas em geral e sobretudo pelos nossos alunos como língua franca, isto é, como meio de comunicação com pessoas de outras nacionalidades. Esta situação ocorre tanto na internet como no quotidiano devido à presença de estrangeiros em Portugal, residentes, turistas ou estudantes. Razões sociolinguísticas podem ser determinantes em todo este processo de ativação preferencial da L2 nas aulas de L3 dos alunos em questão neste trabalho de pesquisa.

A investigação na área da sociolinguística também contribui para o aprofundamento do estudo no âmbito da alternância de códigos, ou alternância entre línguas, e para a explicação dos processos subjacentes à utilização da mistura de línguas. Tratando-se essencialmente de um processo sociolinguístico, originado por situações de multilinguismo, em que o falante domina as línguas em questão, o code-switching ocorre num contexto de coexistência entre duas ou mais línguas, “Code-switching reveals knowledge about languages in contact that is distinctive

a multimodalidade nas metodologias, nas estratégias de ensino e aprendizagem de línguas e nos recursos.” (Conceição, 2017, p. 26)

among bilinguals and multilinguals (...)” (Cenoz, Gorter, & May, 2017, p. 288). Dubois, no dicionário de linguística define o code-switching como

(...) stratégie de communication par laquelle un individu utilise dans le même échange ou le même énoncé deux variétés nettement distinctes ou deux langues diferentes alors que les interlocuteurs sont experts dans les deux langues (...) (Dubois, 2002, p. 88).

Este comportamento linguístico, de passagem de uma língua à outra, é adotado com base no contexto de comunicação, “The research indicates that the immediate spoken context affects the likelihood of a code-switch (...) (Green, 2018, p. 1). Cenoz reforça essa condicionante, acrescentando também a importância do assunto e do interlocutor em causa, “Code-switching will vary according to the people in the conversation, the topic, and the context in which the conversation occurs.” (Cenoz, Gorter, & May, 2017, p. 288). Existe, por isso, um conjunto de fatores que passam pelas competências linguísticas e sociais dos intervenientes²⁷ e que determinam a ocorrência do code-switching, “Familiarity, projected status, the ethos of the context, and the perceived linguistic skills of the listeners affect the nature and process of code-switching.” (Cenoz, Gorter, & May, 2017, p. 288).

O processo foi, desde as últimas décadas do século XX, maioritariamente abordado com base na linguagem falada, descorando bastante os avanços que a expressão escrita pudesse eventualmente trazer, “(...) in comparison with code-switching in the spoken mode, which has been the subject of numerous theoretical treatments (...) written code-switching has been little theorized.” (Sebba, Mahootian, & Jonsson, 2012, p. 2). O estudo do fenómeno sob o ponto de vista escrito representa um campo de pesquisa mais recente, mas não menos entusiasmante. De facto, o code-switching poderá até ser uma característica mais própria do texto escrito do que propriamente da oralidade, constituindo um campo de pesquisa eventualmente mais interessante, “(...) the study of written multilingualism has the potencial in the

²⁷ É referida a importância dos conhecimentos linguísticos do interlocutor e da sua capacidade para entender o code-switching operado pelo falante. Se olharmos para este trabalho à luz desta condicionante, embora se trate de um trabalho escrito e não de uma comunicação oral, poder-se-á concluir que, no momento em que o aluno tenta escrever em Francês, a passagem, quer para o Inglês, quer para o Português, pressupõe que o recetor consiga descodificar a mensagem. O aluno reconhece essa competência linguística ao professor e por isso poderá estar a utilizar esta estratégia.

next decades to bear as much fruit as research into spoken code-switching has done (...) (Sebba, Mahootian, & Jonsson, 2012, p. 20). As conclusões de alguns estudos levados a cabo sobre a ocorrência deste fenómeno na escrita permitem observar algumas das causas da sua utilização. Cecilia Montes Alcalá, numa observação de novelas escritas por autores latino-americanos, conclui que o code-switching entre o Inglês e o Espanhol, nesse contexto específico, não é arbitrário nem sinónimo de falta de competência linguística, dado o nível dos escritores. Representa, por outro lado, uma ferramenta utilizada conscientemente, através da qual conseguem expressar genuinamente a sua singularidade e as características inerentes à sua cultura, "(...) switching languages serves a wide array of socio-pragmatic and stylistic purposes (...) These writers's language choice reveal how bilingual individuals living (...) between two cultures sometimes need to write in both languages in order to fully express themselves. (Alcala, 2012, p. 86).

Por sua vez, Carmen Lee e David Barton, num estudo feito a partir de uma rede social de partilha de fotografias (Flickr), concluíram que a mistura de línguas operada pelos indivíduos observados era determinada quer pelo assunto inerente às imagens, quer em função de uma audiência imaginada. Esta última, segundo os investigadores, estimula o uso do Inglês, a par da língua local, uma vez que é passível de atrair uma maior socialização, "Without na imagined global audience, our informants would not have translated their content into English, nor would they have wanted to socialize and interact with the wider world." (Lee & Barton, 2012, p. 143).

Embora haja ainda algum caminho a percorrer no campo da pesquisa, nomeadamente no contexto da Internet²⁸, os estudos observados apontam para uma diversidade de razões de ordem social que levam os indivíduos a utilizar o code-switching na escrita. No que diz respeito ao nosso estudo, as amostras recolhidas revelam que os alunos alternam entre as três línguas envolvidas (Português, Inglês

²⁸ A Internet representa uma das fontes mais utilizadas neste âmbito, nomeadamente os dados fornecidos pelos fóruns, redes sociais e pelos sistemas de mensagens. O comportamento linguístico revelado nesse contexto, sobretudo pelos jovens, pode representar um indicador constante da evolução das tendências, uma vez que é um local de comunicação privilegiado por eles. Se se tratar de uma rede social onde as fotografias assumam um lugar de destaque, como no exemplo de Lee e Barton, acima relatado, o estudo da ocorrência do code-switching pode ser ainda mais revelador do momento linguístico que essa sociedade atravessa.

e Francês) ao longo do seu discurso. Essa mistura poderá ocorrer porque da parte do aluno existe uma consciência de que, tal como afirma Dubois, o seu interlocutor é proficiente na sua L1 e na sua L2 e por isso assume a utilização de palavras em várias línguas como uma estratégia²⁹ linguística de comunicação que lhe permite ultrapassar as lacunas que tem ao nível do vocabulário. Pode-se, por sua vez, encarar a alternância linguística como a base de uma estratégia poderosa de ensino, nomeadamente de disciplinas não linguísticas, como se pode confirmar no capítulo V.

²⁹ Ao contrário, por exemplo, das conclusões apresentadas pelo estudo de Alcalá, acima referido, a mistura de línguas utilizada pelos alunos nas produções escritas em Francês, corpus deste trabalho, é reveladora de falta de competência linguística na língua alvo. Por outro lado, também é plausível que se os trabalhos escritos tivessem sido solicitados na língua materna, palavras inglesas como “gadgets”, “snack” ou “camping”, observadas nas composições, pudessem igualmente surgir. Neste caso poderíamos estar perante um fenómeno gerado mais por um condicionalismo decorrente do contexto social, afastando a falta de competência na língua materna, dado que as palavras serão facilmente traduzidas para Português.

II. 6. Psicolinguística

Os diferentes conceitos abordados nos capítulos anteriores fazem parte de um conjunto de fenómenos inerentes ao conhecimento das línguas e ao seu modo de aprendizagem. A tentativa de esclarecimento dos processos existentes entre a linguagem e a mente é um fator importante para a compreensão e sistematização de todos esses fenómenos que ocorrem durante o processo de aquisição.

A psicolinguística foca-se no produto do contacto entre as línguas, isto é, na forma como estas são organizadas na memória. Os estudos tentam compreender o processo de aquisição de várias línguas simultaneamente, através de pesquisas experimentais feitas às capacidades linguísticas e cognitivas do falante. O objetivo da psicolinguística passa, por isso, pelo estudo dos mecanismos psicológicos acionados pelo falante no momento da aprendizagem e da utilização da língua em questão, “Psycholinguistics is the study of the mental structures and processes involved in the acquisition and use of language.” (Ellis, 2003, p. 51). Numa primeira referência, mais abrangente, Dubois define este conceito como “(...) l’étude scientifique des comportements verbaux dans leurs aspects psychologiques. ” (Dubois, 2002, p. 390). No entanto, a psicolinguística pode desempenhar uma função mais concreta, no sentido de procurar construir um modelo de compreensão e de produção da linguagem, no âmbito das ciências cognitivas, em que as diferentes áreas sejam estudadas de forma autónoma, “Le modèle construit suppose un traitement autonome de la syntaxe, du lexique, et les phénomènes d’interprétation sémantique (...)” (Dubois, 2002, p. 390). Dentro deste quadro, destaca-se igualmente a importância da atividade neurofisiológica do cérebro, à qual se começou a prestar mais atenção a partir do início do século XXI. A neurofisiologia da linguagem, em articulação com a psicolinguística, constitui um campo de pesquisa através do qual se procura perceber a função e organização do sistema nervoso central relativamente à aquisição das línguas. Para a neurofisiologia, o conhecimento lexical está inserido na estrutura cognitiva geral. Através desta, o conhecimento das palavras pode ser descrito enquanto um conjunto de associações armazenadas na memória, as quais consistem em conexões sinápticas reforçadas dentro da rede de neurónios do cérebro. (Cenoz, Hufeisen, & Jessner, 2001, p. 115). O estudo do armazenamento da informação nos hemisférios cerebrais com recurso à tecnologia

poderá ser uma via importante no esclarecimento da forma de processamento levado a cabo pelos falantes de várias línguas, “(...) in neurophysiology, new brain scanning and imaging techniques, notably computer-assisted tomography (...) have led to greater understanding of the functions of different cerebral areas (...)” (Doughty & Long, 2005, p. 647). Aliás, para o modelo de aquisição da L3 de Hufeisen, já abordado no ponto 1.1 do quadro teórico, a neurofisiologia, tal como foi referido, é considerada como um dos quatro fatores essenciais na aprendizagem da língua, “*Neurophysiological factors are the basis of general language learning/acquisition, production and reception capability. If one of these factors is hindered, language acquisition fails or is flawed.*” (Thije & Zeevaert, 2007, p. 312). Este campo ganhou preponderância nos últimos vinte anos, proporcionando um estudo mais aprofundado da linguagem humana e do cérebro, em grande parte graças ao avanço das novas tecnologias de imagem que permitem uma observação mais concreta, “ (...) The successful incorporation of imaging Technologies into the field has substantially changed the importance of the role of the healthy subjects in research (...)” (Schwieter, 2019, p. 19)

No que diz respeito ao léxico, a psicolinguística constitui um instrumento importante na tentativa de explicar o processamento da linguagem utilizado pelos falantes de várias línguas. Alguns estudos já abordados, apontam erros cometidos ao nível do vocabulário e que podem estar associados às ligações mentais que se estabelecem no cérebro do indivíduo. Bogaards apresenta claramente a psicolinguística como uma ciência experimental de grande utilidade no processo de compreensão do fenómeno da aprendizagem das línguas, “(...) la recherche en psycholinguistique (...) a permis un accroissement considérable de nos connaissances à propos de l’utilisation et l’acquisition des langues. ” (Bogaards, 1994, p. 68). No âmbito do léxico mental, mais concretamente em relação ao léxico bilingue, este autor relembra alguns estudos feitos nos meados e finais do século XX, nos quais são avançados alguns modelos de organização lexical bilingue, na tentativa de clarificar um processo que se acreditava ser particularmente distinto daquele utilizado na L1. Ainda assim, após um conjunto de experiências, este processo acaba por ser considerado semelhante ao que é operado por um falante monolingue, partindo do princípio que os conhecimentos adquiridos sobre a língua

estrangeira que se está a aprender, fazem parte da mesma memória da língua materna.

No campo de investigação que privilegia o funcionamento do léxico multilingue na mente humana, foram apresentadas várias propostas para tentar explicar a conjugação dos vários fatores envolvidos nessa dinâmica. Um dos primeiros modelos a surgir foi o de Weinreich, no qual propunha três abordagens em relação às interações feitas entre o léxico mental das línguas, neste caso a L1 e a L2, “a *subordinative* relationship (...) A *compound* arrangement (...) *Coordinative bilingualism*” (Herwig, 2001, p. 119). Resumidamente, na primeira hipótese, os léxicos das duas línguas são integrados, no segundo caso, os dois léxicos estão separados e só através dos conceitos se consegue chegar às formas pretendidas. Por último, os léxicos das duas línguas estão separados, mas para chegar a palavras da L2, tem que se passar pela L1. Este modelo foi um dos que mais influenciou os estudos da psicolinguística relativamente ao léxico bilingue. Paradis, por seu lado, considera a hipótese da existência de um subconjunto de duas línguas, com sistemas linguísticos separados e que podem ser ativados de forma independente, “His Subset Hypothesis suggests that two languages are stored in identical ways in a single system, whereby the elements of each language are seen as forming separate networks of connections” (Herwig, 2001, p. 116). Várias outras propostas foram apresentadas ao longo dos anos, sobretudo a partir do final do século XX e que, embora apresentem ainda várias linhas de investigação, parecem convergir no facto das línguas em questão estarem em comunicação umas com as outras no cérebro, ainda que o indivíduo consiga processá-las de forma separada, “the languages in the multilingual brain are multifariously linked but can also, to a certain extent, be activated independently” (Herwig, 2001, p. 135).

A reflexão em torno da aquisição de uma terceira língua revela-se mais complexa quando comparada com os estudos feitos em relação à aprendizagem da L2. O desenvolvimento da L3 acaba por ser um processo dinâmico que envolve uma diversidade de parâmetros recorrendo a processos mentais diferentes daqueles que são levados a cabo pelo indivíduo na aprendizagem da L2.

Em relação à aquisição de uma terceira língua estrangeira, ou eventualmente mais línguas, a psicolinguística parte do princípio de que o aluno possui uma competência bilingue ou multilingue e, por essa razão, terá características e

competências linguísticas diferentes de um monolíngue. Essa condição envolve um conjunto mais complexo de operações mentais, recorrendo a informações de pelo menos dois sistemas linguísticos diferentes. Este campo de pesquisa pode ajudar a esclarecer o fenómeno da influência do inglês abordado neste trabalho, não esquecendo a presença da língua materna. Em suma, a produção dos alunos em francês engloba mecanismos psicológicos acionados a partir das línguas que conhecem, neste caso o português e o inglês, condicionando todo o processo. O grau de proficiência do aluno na L1, que do ponto de vista psicolinguístico seria teoricamente dominante, assim como na L2, usada em contextos mais restritos, ditam as escolhas do aluno no momento da produção em L3. Neste caso poderemos avançar com a hipótese de que a similaridade de contextos em que as línguas estrangeiras, inglês e francês, são utilizadas, em sala de aula e ligadas a conteúdos programáticos muito semelhantes, possa ser um fator condicionante, levando o aluno a acionar os conhecimentos da L2 em detrimento da L1. Em todo caso, haverá que ter em conta que o sistema psicolinguístico de interconexões entre línguas possa ser dinâmico, como apontam Herdina e Jessner, e apresente um desenvolvimento linguístico diferente em cada um dos alunos. Essa interligação e o facto de poder recorrer mais à L1 ou à L2 pode ser determinada por fatores como a distância linguística em relação à língua alvo, a própria proficiência do aluno ou até pela língua que está a utilizar na sala de aula.

No que toca ao nosso estudo de caso, se uma maioria de alunos ativa espontaneamente o inglês para chegar ao francês, poderemos estar pelo menos perante dois dos fatores apresentados. De um lado, por uma questão de proximidade em relação ao léxico, pois existem muitas palavras com grafia igual ou semelhante, e por outro lado, a proficiência do aluno em inglês que o leva inconscientemente a acionar a língua estrangeira que melhor conhece para chegar à L3. A possível presença de vestígios da L1 no material recolhido, em maior ou menor quantidade que a L2, poderá ilustrar o processo mental de interação linguística desenvolvido pelo aluno e que a psicolinguística, mas também a sociolinguística, podem ajudar a compreender. A articulação entre estas duas últimas disciplinas³⁰ será crucial para

³⁰ Por outras palavras, os campos de estudo da sociolinguística e da psicolinguística tornam-se indissociáveis porque, se por um lado, a sociolinguística entende que o uso da língua representa dimensões fundamentais do comportamento social e da interação humana, a psicolinguística

compreender as questões que rodeiam o estudo da L3, “The interest in third language acquisition has sociolinguistic and psycholinguistic foundations.” (Cenoz, Hufeisen, & Jessner, 2001, p. 1). Segundo os autores, se do ponto de vista sociolinguístico a propagação do Inglês, a par da mobilidade dos povos e do reconhecimento das minorias linguísticas tornou normal a aprendizagem de pelo menos duas línguas, do ponto de vista psicolinguístico, a aquisição da terceira língua adquire, como referido anteriormente, um estatuto diferente pelo facto de se estar perante falantes que possuem competências linguísticas diferentes das de um monolingue. Neste processo, a tendência da psicolinguística será a de aprofundar a interação existente com as línguas já conhecidas pelo falante, que no caso específico deste estudo são o Português e o Inglês, e as implicações que daí podem decorrer.

compreende o processo cognitivo que gera essa mensagem e torna esse mesmo processo possível. Se através dos trabalhos recolhidos para este estudo se identificaram influências de outras línguas na produção da língua francesa, tal facto poderá ser atribuído à influência exercida por uma sociedade muito virada para o mundo anglosaxónico. Consequentemente, através da psicolinguística, poder-se-á tentar compreender os processos ocorridos na mente dos alunos que têm um conhecimento de pelo menos duas línguas, aquando da produção em L3.

II. 7. Léxico, vocabulário, aprendizagem e ensino

Ao abordar a temática do vocabulário, convém desde logo clarificar aquilo que se entende por palavra. Os contornos da sua definição são difíceis de tratar, tendo sido alvo de inúmeras considerações ao longo dos anos, “(...) cet élément (...) se laisse en fait très difficilement cerner et connaît une diversité bien grande d’aspects et d’apparences.” (Bogaards, 1994, p. 13). Existe, por isso, um certo cuidado a ter em conta aquando da utilização do conceito pela linguística, “La linguistique a une certaine tendance à se méfier de la notion de mot” (Py, 1997-1, p. 176). A utilização do termo “palavra”, pela sua falta de objetividade, é muitas vezes evitado no meio científico, sendo substituído por termos mais concretos,

Le terme de **mot**, pour son manque de rigueur, est volontiers banni au profit de la recherche d’unités significatives minimales, chaque linguiste ayant alors sa terminologie propre : **lexie, synapsie, lexème, unité significative**, (Dubois, 2002, p. 364)

Na linguística tradicional, a palavra é descrita como “élément linguistique significatif composé d’un ou de plusieurs phonèmes; cette séquence est susceptible d’une transcription écrite” (Dubois, 2002, p. 363), acrescentando ainda que no plano semântico, a palavra denota uma objeto, uma ação ou um estado, uma qualidade ou uma relação.

Impõe-se, de igual modo, distinguir entre os termos “vocabulário” e “léxico”, uma vez que são facilmente confundíveis por partilhar algumas similaridades. O léxico constitui uma unidade maior, isto é, a totalidade das palavras da língua, da qual o vocabulário faz parte,

(...) on convient généralement d’appeler lexique l’ensemble des mots faisant partie de la “langue française” (...) et vocabulaire un sous-ensemble du lexique, les mots employés par un individu pour exprimer ce qu’il a besoin d’exprimer dans sa vie courante (...) (Picoche, 2011, p. 1).

Relativamente ao Francês língua materna, o ensino do vocabulário foi durante muitos anos desconsiderado, “La composante lexicale fait très rarement l’objet d’un apprentissage spécifique et régulier dans les activités d’enseignement du français langue maternelle.” (Pruvost, 1999, p. 395). Esta situação estende-se ao Francês língua estrangeira mas, neste caso, ganha uma maior dimensão, isto porque é exatamente com base nas palavras que se adquire o conhecimento e que a comunicação se desenvolve, “(...) on se rendit compte, (...) que le lexique devait

occuper une place plus importante dans l'enseignement des langues" (Bogaards, 1994, p. 163).

Contudo, tanto a presença desta atividade na didática da língua estrangeira, assim como os processos adotados para o seu desenvolvimento, nem sempre se revelaram consensuais, o que contribuiu para que tivesse sido posta de parte durante muitos anos.

De facto, observando com maior detalhe a importância que foi atribuída ao vocabulário ao longo dos últimos séculos, nas diferentes metodologias de ensino adotadas para o Francês língua estrangeira, constatamos que nem sempre foi tido como essencial. No método de ensino tradicional, que vigorou desde o século XVIII até finais do século XIX, o ensino específico do vocabulário era uma atividade tida em conta e desenvolvida através da apresentação de listas de palavras descontextualizadas aos alunos e cujo significado era dado por via da tradução em língua materna. Esta prática evoluiu um pouco com o passar das décadas e, nos finais do século XIX, as listas de palavras fornecidas aos estudantes já apresentavam alguma coerência com os temas ensinados.

A chegada do século XX trouxe consigo a metodologia direta e uma nova forma de abordagem do vocabulário. Neste caso, era ensinado sem que houvesse qualquer recurso à língua materna, por via de objetos, gestos ou imagens, querendo com isso que o aluno pensasse rapidamente na língua estrangeira. Tratava-se, por isso, de um método intuitivo que pretendia chegar à palavra exigindo um esforço ao aluno. No entanto, a ausência do recurso à língua materna, entre outros, dificultava bastante as atividades de ensino, o que levou a um declínio deste método.

Na metodologia direta, a questão do vocabulário retomou alguns procedimentos utilizados no método tradicional, em conjugação com os princípios que defendia, isto é, voltou a ser possível recorrer à língua materna para facilitar a compreensão de palavras novas, ainda que num primeiro momento se tentasse chegar à palavra em questão por via de objetos e imagens.

O aparecimento do método áudio-oral, por volta de 1950, retirou preponderância ao vocabulário no ensino da língua estrangeira. Este passou a ser simples e limitado, não tendo um tratamento exclusivo, sendo secundarizado em relação à aprendizagem das estruturas gramaticais.

O final da segunda guerra mundial, que coincidiu com a ascensão da língua inglesa, provoca uma reação em França, traduzida num investimento forte no ensino da língua francesa. Foi nesse contexto que surgiu a metodologia audiovisual, assim como o projeto “français élémentaire”. Este passava por uma seleção criteriosa de palavras, organizadas em dois níveis, e que seriam a base da aprendizagem do Francês enquanto língua estrangeira. Esta metodologia, baseada na imagem e no som, retomava características das suas antecessoras para o ensino do vocabulário, como o recurso a diálogos ou a procedimentos intuitivos, mas sobretudo utilizando palavras selecionadas a partir de temas do quotidiano e com base no francês fundamental.

O ensino do vocabulário voltou a perder terreno a partir dos anos setenta, com a implementação do método comunicativo. O lugar que lhe era reservado no ensino da língua não se revelava prioritário, o que acabou por se traduzir num abandono progressivo desta atividade específica.

No início do século XXI, o surgimento do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, trouxe consigo uma abordagem do ensino orientado para a ação, onde existem níveis de língua, com campos lexicais propostos aos alunos nas várias atividades, regulados por descritores de competência.

Num artigo escrito no âmbito do ensino do vocabulário, já abordado no ponto 5.1 deste trabalho, Élisabeth Nonnon apresenta uma retrospectiva das publicações sobre esta atividade, divulgadas ao longo dos últimos anos. Desde logo, a patente carência de estudos nesta área, que se pode dever à complexidade que a sua didatização implica, uma vez que requer a utilização de vários pressupostos teóricos, provenientes de campos de pesquisa distintos. Em todo caso, a partir de uma observação atenta dos últimos trabalhos publicados neste âmbito, a autora afirma que o tema do léxico não é abordado, ainda que, surpreendentemente, os poucos autores que a ele se referem, lhe atribuam um estatuto de grande importância,

La question du vocabulaire (...) est paradoxale, en ce qu'elle est à la fois marginale dans les revues qui ont jalonné ces vingt dernières années, et affirmée d'une grande importance, tant par les enseignants que par les injonctions institutionnelles (notamment les derniers programmes), les formateurs et les chercheurs. (Nonnon É., 2012, p. 3)

A tendência atual parece querer retomar algumas ideias que defendiam as vantagens do ensino específico do vocabulário, tentando reabilitar atividades criadas para o seu desenvolvimento. Tem-se assistido desde 2005 a uma integração progressiva desta temática no discurso, algo que indicia uma evolução da didática do vocabulário. Apresentando-se ainda como o parente pobre da didática, Nonnon aponta para a necessidade de novos estudos tendo em vista novas práticas e novas atividades para o seu desenvolvimento. Ao longo dos últimos anos, paralelamente a este carácter paradigmático do ensino do vocabulário, observa-se também uma tendência mais sintagmática, algo que aponta para uma mudança do ponto de vista prático e teórico. A questão do léxico, segundo a autora, não apresenta uma evolução homogênea, isto porque por um lado a didática utiliza recursos de origens diferentes para o seu ensino, como a psicologia cognitiva ou a lexicografia e, por outro lado, o problema das diferentes concepções do significado, no campo da semântica. É, no entanto, comum a ideia de que praticamente todas apontam para a necessidade de novas pesquisas que desemboquem na reconstrução de uma didática do vocabulário, baseada em novos pressupostos, isto porque se trata de uma atividade diferente das outras, “le vocabulaire ne s'enseigne pas comme une autre matière. L'apprentissage des mots a, pense-t-on, besoin d'une "base affective" (Picoche, 1999, p. 421). Esta especificidade do vocabulário leva a autora a abordar a sua aprendizagem com base na motivação e na situação, sugerindo que o aprendente deve sentir a necessidade de utilizar a palavra, momento em que o professor intervém, fornecendo-lha e procurando que o processo seja levado a cabo no contexto da sua utilização, evitando erros de emprego dessa mesma palavra.

As dificuldades surgem sobretudo, como já foi referido, devido à inconsistência dos processos de ensino, sendo uma atividade complexa e de difícil didatização, “Parler du lexique confronte la didactique à un objet complexe, difficilement didactisable (...)” (Nonnon É. , 2012, p. 33). As barreiras que se colocam a esta operacionalização também são apontadas por Jacqueline Picoche, numa reflexão sobre o ensino sistemático do vocabulário e dos vários desafios que se colocam no momento de o pôr em prática. As atividades de sala de aula que proponho no capítulo V, sobretudo durante o desenvolvimento da disciplina de língua, mas também em aula de DNL, apostam numa estratégia de ensino do vocabulário que creio ser a via mais eficaz para o alcance da proficiência requerida na língua.

Aprendizagem do vocabulário

No âmbito da aquisição do vocabulário em língua estrangeira, em 1994, Bogaards refere que o processo não apresenta diferenças significativas com aquele que é levado a cabo no momento da aquisição da língua materna. No entanto, considera importante aprofundar o processo de aquisição do léxico na L2 para que o ensino tenha sucesso, “(...) pour qu’un enseignement effectif soit possible (...) il faut d’abord étudier les caractéristiques spécifiques des processus impliqués dans l’acquisition du matériel lexical des L2” (Bogaards, 1994, p. 143). Recorrendo ao modelo de memória bilingue de Kroll, J. F., & Sholl, A., 1992, verifica-se que numa fase preliminar da aprendizagem, o conhecimento lexical da língua materna parece desempenhar uma função fundamental na aquisição do léxico da L2. Existem laços diretos que unem as unidades da L2 com os da L1, isto é, enquanto uma palavra da língua materna representa um sentido próprio, a palavra da L2 está ligada ao sentido da língua materna. A abordagem ao léxico da L2 é feita por aproximação com as palavras da L1, “The word association model proposes that second language words are associated to first language words and that only through first language mediation, do second language words gain access to concepts.” (Kroll & Sholl, 1992, p. 192). A dependência que a L2 evidencia em relação à L1 acaba por se esbater à medida que aumenta a proficiência do indivíduo.

A atividade de associação de palavras é uma hipótese também levantada por Bogaards, tendo em vista a aquisição lexical. Contudo, esta acaba por trazer algumas divergências demonstradas pelas diferenças socioculturais existentes entre as línguas. A tendência daquele que aprende, em se orientar pelo sentido da palavra na língua materna pode trazer erros de equivalência na L2.

Outro processo abordado por Bogaards assenta na hipótese da equivalência semântica entre a língua materna e a L2. Neste caso, as características da L1 são utilizadas para ajudar a adquirir o significado das palavras na L2, algo que, à imagem do processo descrito anteriormente, também pode ser um problema, pois não tem em conta as diferenças conceptuais existentes entre as línguas.

Segundo este autor, as palavras podem ser mais fáceis ou mais difíceis de aprender, dependendo da interação que se estabelece entre elas e o aluno. A maior facilidade ou dificuldade em aprender a palavra pode estar dependente de fatores como a familiaridade e o reconhecimento que é feito com base na proximidade com

a língua materna, “(...) les mots qui représentent un aspect familier seront plus facilement reconnus que les mots moins familiers.” (Bogaards, 1994, p. 151).

O caráter concreto das palavras, mais exatamente dos nomes, ao contrário da condição abstrata de adjetivos, verbos ou advérbios facilitará, segundo alguns estudos, a sua aprendizagem, uma vez que trazem consigo uma imagem de contornos mais definidos e que permite antever o seu sentido, “(...) le caractère concret d’un mot est étroitement lié à la possibilité d’en visualiser le sens, ainsi qu’à la possibilité de définir celui-ci de façon adéquate” (Bogaards, 1994, p. 152). De realçar também a atividade contrastiva de palavras que, segundo o autor, acabam por dificultar a aquisição do vocabulário porque na apresentação de palavras opostas ao aluno, existe uma tendência forte para confundi-las.

De igual modo, o campo das palavras consideradas como cognatos e falsos amigos podem, como refere Bogaards, trazer algumas dificuldades de aquisição do vocabulário. Quando existe uma forma parecida e um sentido semelhante entre as duas línguas, cognatos, a decodificação da palavra é feita de forma correta, algo que ocorre, por exemplo, muito frequentemente entre o Inglês e o Francês, pois possuem numerosas palavras com a mesma forma e o mesmo sentido. Este é um fator que leva o indivíduo a reconhecer a palavra, o contexto em que ela aparece e as expectativas criadas em relação à possível correspondência entre as línguas. No entanto, esta situação apresenta alguns perigos, pois pode haver semelhança na forma sem que o sentido seja obrigatoriamente o mesmo, casos identificados como falsos amigos. É aqui que surge a ideia de unidade lexical, assim como o papel que desempenha na mente do aluno. No campo da psicolinguística da aprendizagem do vocabulário, ao reconhecer uma palavra que não lhe é estranha, tendo o significado que normalmente possui na L1, a tendência será para lhe atribuir todos os sentidos possíveis existentes na sua própria língua, o que pode provocar, posteriormente, erros de produção lexical, “(...) une forme familière, portant un sens similaire à celui qu’il est accoutumé à lui donner dans sa langue maternelle, aura tendance à élargir cette relation reconnue à d’autres acceptions portées par la même forme dans sa propre langue” (Bogaards, 1994, p. 155). Apesar dos cognatos não requererem um grande esforço de aprendizagem a nível ortográfico, dadas as semelhanças, tal situação poderá complicar-se por via de uma pronúncia diferente, género gramatical e possibilidade de ocorrência em contextos diferentes. Esse esforço de identificação

da palavra com as características da língua estrangeira poderá ser superior àquele que o aluno faz para aprender uma palavra que em nada se assemelhe à da língua materna, “l’établissement d’un cognate dans le lexique mental demandera toujours des efforts, et peut-être même plus d’efforts que dans le cas de mots non apparentés.” (Bogaards, 1994, p. 156). A aquisição vocabular por via de cognatos poderá, por isso, facilitar ou dificultar a tarefa, conclusão a que os estudos ainda não conseguiram dar resposta.

Na opinião de Bogaards, a questão da receção e da produção lexical é um vasto e complicado campo de estudos, em que as teorias de aquisição não descrevem de forma cabal um processo que parece alterar-se consoante o tipo de vocabulário em questão e as características de quem o adquire, “(...) ce chemin n’est pas tout tracé, mais semble pouvoir varier considérablement en fonction des types de mots et des individus.” (Bogaards, 1994, p. 160). O conhecimento lexical pessoal é variável e as características pessoais dos indivíduos podem revelar-se decisivas na aquisição das palavras da língua estrangeira, isto é, um universo vocabular mais alargado na língua materna, assim como a postura na sala de aula, ativa ou passiva, o desenvolvimento de estratégias individuais de aprendizagem e a capacidade de resolução de conflitos, poderão ter uma influência determinante na aquisição do vocabulário.

Por sua vez, Tréville & Duquette referem que aprender o vocabulário de uma língua consiste num processo de armazenamento de palavras, passíveis de serem utilizadas no ato da comunicação, isto é, “(...) entreposer, dans la mémoire, des mots (...) de telle sorte qu’ils puissent en être extraits, en moins d’une fraction de seconde, dès qu’ils sont nécessaires pour effectuer une tâche langagière.” (Tréville & Duquette, 1996, p. 53). Destacam ainda a interdependência existente entre a compreensão e a aprendizagem, ainda que constituam dois processos cognitivos diferentes, “La compréhension développe normalement une aptitude à produire (...) C’est lorsque le stade de la production est atteint qu’on peut dire qu’il y a apprentissage (...)” (Tréville & Duquette, 1996, p. 54). No que toca à língua estrangeira, as autoras referem que a aprendizagem engloba três etapas distintas. Em primeiro lugar, a compreensão, que será a etapa cognitiva, em seguida, a fase da

interlândia³¹, identificada como etapa associativa e, por fim, o alcance de uma otimização ao nível do bilinguismo, a etapa da autonomia. Para isto, as estratégias de aprendizagem³², aplicáveis ao longo das três fases, são essenciais porque vão permitir ao aluno uma harmonização entre os conhecimentos já adquiridos e os novos, assim como a capacidade de os utilizar em contexto de comunicação.

Concretamente em relação à aprendizagem do vocabulário, Tréville & Duquette apontam para os aspetos formal e semântico³³ do vocabulário, ou seja, enquanto os aspetos formais serão mais responsáveis pelo desencadear do processo de aprendizagem em língua materna, em língua estrangeira, o processo estará mais ligado aos aspetos semânticos, “(...) même si les processus formels et sémantiques sont impliqués dans l’acquisition d’un lexème, les associations sont plutôt basées sur les formes au niveau élémentaire et s’enrichissent de données sémantiques (...)”, (Tréville & Duquette, 1996, p. 56). No momento em que, na memória, as palavras já se encontram agrupadas em redes formais e semânticas, as novas palavras estabelecem conexões com os conhecimentos prévios em língua materna e em língua estrangeira. Se essa associação ao nível semântico for bem sucedida, a nova palavra é integrada nas redes existentes na memória (sintagmáticas, paradigmáticas e outras). Por outro lado, se houver uma falha na associação semântica da palavra, a sua integração não será completa.

Tréville & Duquette concluem que o ato de memorizar e reproduzir uma palavra de modo adequado representa um processo gradual, desde o reconhecimento e definição superficiais, até um reconhecimento e definição completos. Trata-se de um repertório lexical instável e em constante evolução, “ (...) un « dictionnaire » (...) qui se développe en se transformant tout au long d’un

³¹ O conceito de interlândia, abordado mais especificamente no ponto 8 do capítulo II (tipologia de erros), é definido por Tréville & Duquette como “(...) système structuré que l’apprenant se construit aux diverses étapes du développement de sa langue étrangère. C’est en fait le moment où l’apprenant est capable de se faire comprendre en L2 sans avoir assimilé tous les éléments et toutes les règles de celle-ci.”, (Tréville & Duquette, 1996, p. 55). A noção de interlândia é igualmente abordada por Bernard Py, enquanto estado intermediário da aprendizagem da palavra em língua estrangeira.

³² As autoras definem estratégias de aprendizagem enquanto “(...) opérations utilisées par l’apprenant pour faciliter l’acquisition, l’entreposage, le rappel et l’utilisation de l’information.” (Tréville & Duquette, 1996, p. 56)

³³ O aspeto formal está relacionado com a sonoridade e com a grafia das palavras, enquanto o aspeto semântico se prende com o sentido das palavras.

continuum entre l'aptitude à reconnaître un mot qu'on entend ou qu'on lit et l'aptitude à l'activer automatiquement pour le produire oralement ou par écrit." (Treville & Duquette, 1996, p. 57)

Também no campo da aprendizagem do vocabulário, em 1997, Bernard Py aponta para a noção de microssistema, na tentativa de explicar alguns aspetos da aquisição do léxico. Será à volta das palavras que o indivíduo baseia a sua aprendizagem, sendo que estas lhe permitem aceder ao novo sistema linguístico e construir a interlíngua, "(...) le mot se présente comme un médiateur entre les méthodes du sujet apprenant et le système global de la langue cible." (Py, 1997-1, p. 177), a palavra funciona como a parte visível entre as representações sociais da língua e da língua em si. Py define a aprendizagem de uma língua estrangeira enquanto uma tentativa de equilíbrio que o sujeito faz entre aquilo que ele projeta relativamente à língua alvo (palavras), com o que realmente ela é, "(...) un essai de conciliation entre les représentations que l'apprenant se fait de son objet (la langue cible) et les propriétés effectives de cet objet telles qu'une approche scientifique pour les dévoiler." (Py, 1997-1, p. 178). Isto porque será a partir da palavra que se torna mais fácil construir um microssistema. Aprender uma palavra nova significa, entre outros, conhecer as suas propriedades fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas. O indivíduo adquire a palavra e uma série de propriedades que o levam desse modo a um microssistema e à construção da sua interlíngua, "Ce microsysteme va servir de pont entre l'objet appris et le système global en voie de formation de son interlangue (...)" (Py, 1997-1, p. 179). Com isto, o sujeito passa estruturar de forma progressiva as novas palavras, fixando-as na interlíngua.

Em 2011, Grossmann refere que do ponto de vista psicolinguístico da aprendizagem do vocabulário, há que ter em conta a ligação entre a rede semântica e a noção de léxico mental. Este, embora possa ser visto como uma lista de unidades lexicais às quais estarão associadas as informações necessárias para a sua utilização adequada, não deve ser encarado como uma entidade estática, mas sim dinâmica, "(...) on préfère aujourd'hui se représenter ce lexique comme le résultat, toujours évolutif, de processus créant des liens sémantiques nouveaux." (Grossmann, 2011, p. 174). O indivíduo terá a capacidade de criar conexões novas em função dos seus interesses e por isso o léxico mental pode estar em constante progressão. Encontra-se organizado na mente mais com base no seu sentido do que propriamente na

forma, no entanto, a interação entre a morfologia e a semântica revela-se preponderante para o processo de retenção, “(...) la parenté morphologique lorsqu’elle est associée au sens, joue un rôle important pour faciliter les associations et la mémorisation.” (Grossmann, 2011, p. 174).

Num relatório científico sobre ciências cognitivas e aprendizagem das línguas, publicado em 2019 pelo conselho nacional francês de avaliação do sistema escolar³⁴, é também feita referência à importância dos aspetos psicolinguísticos da aprendizagem do vocabulário, no que toca ao processo mental de associação entre a forma da palavra e o seu sentido. À semelhança daquilo que num primeiro momento ocorre no âmbito da aprendizagem da L1, a utilização das palavras nos seus diferentes contextos cria uma rede semântica que constituirá um ponto de partida para a aquisição do vocabulário³⁵ da L2. Essa rede vai sofrendo alterações, consoante as regras da língua estrangeira que está a ser aprendida.

No que toca ao processo de aprendizagem, são referidas algumas técnicas eficazes para a aquisição de palavras novas em L2, tais como a utilização de flashcards, bastante produtiva na fase inicial da aquisição e da interação entre a forma e o sentido, “Les mémo-cartes s’avèrent un support particulièrement utile (...) dans la création d’une association entre un nouvel ensemble de sons et les réseaux sémantiques de la mémoire (...)” (Hilton, 2019, p. 25), ou ainda, as atividades prolongadas de leitura, ideais para uma boa consolidação lexical, “(...) les effets bénéfiques de la lecture extensive sur la solidité des réseaux lexicaux em L2 (...)” (Hilton, 2019, p. 25). Destaca-se igualmente a importância de adaptar a técnica de

³⁴ Heather Hilton, Conseil national d’évaluation du système scolaire, Conférence de consensus, Langues vivantes et étrangères, rapport scientifique, sciences cognitives et apprentissage des langues, http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190409_Hilton-1.pdf

³⁵ No que toca ao vocabulário em L2, este relatório salienta a questão da possibilidade de quantificação das palavras conhecidas pelo indivíduo e da sua importância na evolução do processo de aprendizagem, “c’est une information dont la pertinence a été validée par plus de cent ans de recherche en psycholinguistique et en psychologie éducative.” (Hilton, 2019, p. 24). Segundo a tabela publicada neste relatório, “rapport entre connaissances lexicales et niveaux de compétence européens” (Hilton, 2019, p. 25), o número de palavras conhecidas permite situar o aluno nos diferentes níveis de competência descritos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para a Línguas. Em suma, um indivíduo conhecedor de um número entre 1000 e 2000 palavras será um utilizador elementar, níveis A1/A2, um conhecimento lexical entre 5000 e 8000 palavras corresponderá a um utilizador autónomo, níveis B1/B2 e, por fim, um utilizador independente, níveis C1/C2, terá um conhecimento lexical entre 10000 a 15000 ou mais.

aprendizagem lexical aos diferentes tipos de palavras, por exemplo, a aprendizagem do léxico que se refere a conceitos concretos poderá revelar-se mais eficaz através da associação da palavras diretamente ao objeto, enquanto a aprendizagem de palavras que reenviam para conceitos abstratos poderá ser mais eficiente através da tradução em L1.

Dentro da aprendizagem e desenvolvimento do vocabulário, há ainda que ter em conta o processo de inferência lexical. Este ocorre quando se dão conexões entre o vocabulário já conhecido pelo falante e o contexto ou a situação que envolve a palavra nova, “Lexical inferencing is a cognitive strategy whereby a reader draws on contextual cues and background/world knowledge and combines them to arrive at a meaning for an unfamiliar word.” (Paribakht & Wesche, 2010, p. 49). Sempre que o indivíduo é confrontado com uma palavra desconhecida, entra num processo de reconhecimento da sua forma e do seu sentido, num determinado contexto, atribuindo-lhe um significado. A inferência lexical é um procedimento conduzido de forma natural e inconsciente, sem que o indivíduo consiga perceber quais foram os mecanismos ativados para chegar ao significado da palavra. Esta estratégia está relacionada com a memória do aluno e com a forma como este a utiliza. Os conhecimentos prévios são um conteúdo fulcral para compreender o desenrolar do processo, isto é, a forma como a informação é processada e inferida. Se não houver conhecimentos prévios para acionar, a compreensão da palavra pode ficar comprometida, não permitindo uma interpretação fiável. Uma vez que qualquer enunciado possui um conjunto alargado de informações implícitas, é de esperar que o aluno ative a sua capacidade de as interpretar, juntamente com os conhecimentos prévios, para conseguir compreendê-las. Negoceia, para isso, o significado, que acaba por ser a forma de solucionar os momentos em que se depara pela primeira vez com uma palavra desconhecida. Uma vez adquirida a informação inerente ao texto, interna e externa, o aluno formula uma primeira hipótese sobre o significado da palavra, que vai clarificando à medida que ela se vai tornando essencial para a compreensão do texto. A frequência com que essas palavras vão aparecendo, corresponde ao número de vezes que o leitor projeta o seu significado, tentando compreender a sua complexidade. A repetição da leitura da mesma palavra, aparecendo em contextos diferentes, influencia diretamente a estratégia de inferência lexical. Esta permite ao aluno obter um significado mais rápido da

palavra, embora apresente muitas indecisões. Muitas vezes, acaba por se guiar por um significado pouco concreto, o que leva a interpretações erradas e a uma má compreensão da palavra.

O domínio da inferência lexical, se for levado a cabo com sucesso, pode revelar-se um instrumento valioso para quem aprende uma língua estrangeira, “Effective inferencing ability will enhance not only their reading fluency, but will also support their academic learning.” (Paribakht & Wesche, 2010, p. 5). Neste caso, estaríamos a transformar a inferência lexical num ato consciente e cuja operacionalização através de atividades didáticas caberia ao professor. O aluno seria levado a acionar processos inferenciais de forma intencional, contribuindo para a aquisição do significado e do vocabulário da língua estrangeira. A inferência lexical pode, assim, funcionar como instrumento precioso no processo de aprendizagem

Some of the studies of L2 reading as a potential agent for vocabular acquisition, based on studies in the 1980s with L1 readers, have indeed shown links between extensive or intensive reading in an L2 and vocabulary acquisition (...) (Paribakht & Wesche, 2010, p. 15).

Ensino do vocabulário

Acreditando que para adquirir uma língua é essencial possuir uma boa competência lexical, as técnicas de ensino podem desempenhar um papel fundamental.

No que toca especificamente ao ensino do vocabulário do Francês Língua Estrangeira (FLE), Bogaards refere alguns métodos de ensino, como é o caso das listas de vocabulário bilingue, que é, segundo o autor, o procedimento mais utilizado na didática das línguas estrangeiras. Trata-se da apresentação de um número considerável de palavras com tradução e fora de qualquer contexto, sistema que se revelou controverso, sendo contestado sobretudo pelo facto de constituir uma barreira no que toca ao contacto com a língua estrangeira. Também por se revelar uma atividade desmotivante e não proporcionar condições para uma situação real de comunicação. O autor faz ainda alusão a atividades como o método das palavras-chave, em que se procura uma associação entre imagens mentais e as palavras das duas línguas, ou o método do emprego de concordâncias, em que os alunos vão elaborando uma lista de palavras por ordem alfabética, acompanhando-as dos vários contextos onde vão sendo encontradas. Isso permite ao aluno criar uma ideia mais concreta do seu significado.

Por sua vez, Tréville & Duquette referem que a questão central acerca do ensino do vocabulário está relacionada com o tipo de pedagogia a ser adotada. Segundo as autoras, a estratégia pedagógica pode ser analítica, tendo como base o estudo das formas, pode ser global, privilegiando o estudo do sentido da mensagem, e pode ser interativa, alternando entre as duas primeiras. No caso específico do vocabulário, a influência dos métodos referidos rege o modo de ensino. Do ponto de vista de Tréville & Duquette, a importância de uma ação pedagógica concreta do ensino do vocabulário cresce, na medida em que, face à falta de atenção dada a esta atividade, a simples presunção de que ele se adquire por si só, não é suficiente. A observação de alguns manuais que seguem o método comunicativo, comprova essa falta de investimento no seu ensino, “(...) les auteurs de manuels (...) ne lui accordent qu’un rôle d’accessoire (...) s’appuient sur une prémisse que le vocabulaire s’apprend tout seul, qu’il ne s’enseigne pas.” (Tréville & Duquette, 1996, p. 96). Este estilo de aprendizagem do vocabulário, “acquisition spontanée” como é caracterizado, apresenta algumas contrariedades, pois implica que se possua um

conhecimento mínimo da língua alvo e pauta-se por ser um processo lento, dado o facto de serem necessárias várias situações de contacto com a palavra para que esta seja assimilada. Para além disso, o aprendente corre o risco de só adquirir um sentido global do significado da palavra, não alcançando em pormenor todas as propriedades corretas da sua utilização. Apontam, por isso, para um ensino paralelo do vocabulário de modo a colmatar essas lacunas, “(...) un enseignement systématique du vocabulaire s’impose en complément aux activités de communication en classe. Cet enseignement complémentaire vise un développement cognitif que les interactions sociales ne suffisent pas à déclencher.” (Treville & Duquette, 1996, p. 97). Neste processo, o professor desempenha uma função crucial, levando o aluno a uma aquisição abrangente das características da palavra, isto é, a dimensão linguística, relacionada com a morfossintaxe e com a semântica, e a dimensão sociolinguística, referente às regras da sua utilização em função das situações. A ação do professor deve, por isso, ir além da apresentação de um conjunto de palavras novas em situação de comunicação, tradicionalmente por via de documentos autênticos na metodologia comunicativa, “(...) l’apprenant doit être amené à une réflexion d’ordre métalinguistique et entraîné dans une variété d’exercices qui lui donnent les moyens de s’emparer des mots (...)” (Treville & Duquette, 1996, p. 97). O ensino específico do vocabulário em sala de aula proporciona também ao aluno um conjunto de conhecimentos sobre outras dimensões da língua e que ele não conseguiria aprender por si só, “(...) l’étude du vocabulaire est une porte ouverte sur la découverte de la grammaire au niveau de la phrase et au niveau du discours.” (Treville & Duquette, 1996, p. 97). Atingir-se-á, deste modo, uma competência lexical, a qual engloba cinco componentes diferentes. Uma linguística, que se prende com questões de morfossintaxe entre outras; uma componente discursiva, referente às regras do discurso e ao nível da coesão e da coerência; uma componente referencial, que implica o conhecimento do contexto para a seleção do léxico; uma componente sociocultural, relativa ao conhecimento do registo a que pertencem as palavras e à situação de comunicação em que são utilizadas, e por fim, uma componente estratégica que requer a capacidade de manipular as palavras dentro das suas redes associativas. Em suma, se a partir da palavra se chega à organização da sintaxe, se cria a coerência semântica do discurso e se consegue transmitir uma informação com características culturais específicas,

um método baseado no ensino do vocabulário levaria a um conhecimento completo, “(...) une approche lexicale permettrait d’explorer la langue dans toute sa profondeur, dans ses aspects pragmatiques aussi bien que linguistiques.” (Treville & Duquette, 1996, p. 99).

O processo de ensino passará por uma interação entre o vocabulário e a gramática, selecionando um conjunto de substantivos e de verbos, sempre inseridos nas suas estruturas actanciais, “(...) les objets de référence et leurs qualifications constitueraient les actants du nom; les actions et leurs modalités constitueraient les actants du verbe.” (Treville & Duquette, 1996, p. 99). Esta interação torna-se imprescindível, uma vez que para confirmar a regularidade de uma regra de gramática é necessária a presença de um número acentuado de palavras numa estrutura sintática específica, assim como a confirmação das regularidades do vocabulário requer a variação das estruturas sintáticas que o acolhem. Um dos exemplos citados para ilustrar esta interação está baseado na transformação da voz passiva para a voz ativa, operação que implica o manuseamento de um número de palavras considerável e cuja variação sintática pode pôr em evidência a utilização incorreta de uma palavra.

Sugerem ainda a pertinência da utilização de uma metalinguagem, com a apresentação e insistência na utilização, de um conjunto de palavras indispensáveis³⁶, a par do léxico selecionado, inerente ao tema que está a ser tratado, no sentido de assegurar a fluidez e consistência do discurso.

Chamam a atenção para a necessidade de dedicar algum tempo ao ensino das palavras difíceis³⁷, cujas características podem colocar problemas de aprendizagem

³⁶ Tréville & Duquette realçam o facto de haver muitas vezes listas de palavras úteis selecionadas pelo professor, tendo em conta a unidade didática, que não correspondem necessariamente a palavras de alta frequência. Estas últimas são fundamentais e caracterizam-se por serem palavras de funcionamento diário da aula, “(...) vocabulaire nécessaire à ces échanges (*cocher, rayer, souligner...*) (...) une liste minimale des mots grammaticaux indispensables pour assurer la cohésion du discours (*qui, quoi, quand, pourquoi, parce que, pour...*)” (Treville & Duquette, 1996, p. 102), devendo, por isso, ser reutilizadas de forma sistemática no início do ensino da língua estrangeira.

³⁷ As palavras difíceis são, segundo Tréville & Duquette, aquelas que: apresentem entre elas uma similaridade fonológica ou gráfica; contenham um fonema na língua alvo e que não exista na primeira língua; apresentem uma morfologia falsamente transparente; não coincidam exatamente com a semântica do seu equivalente na primeira língua; possuam um sinónimo num certo contexto, mas não noutro.

aos alunos. Este vocabulário, em concreto, deve ser alvo de um tratamento específico assim que ocorre, no sentido de evitar uma associação errada com outras palavras difíceis.

De realçar igualmente a importância que assume a função das palavras, os seus indicadores semânticos e sintagmáticos, entre outros, na seleção do vocabulário a ensinar, (...) les mots sélectionnés sont ceux qui appartiennent à une succession d'unités lexicales motivée par une chronologie clairement observable, par des clichés culturels ou des règles de co-occurrence." (Treville & Duquette, 1996, p. 103), assim como a preferência pela apresentação de listas de vocabulário que não sejam extensas e que se resumam às necessidades comunicacionais específicas dos aprendentes.

No que toca a atividades concretas, Tréville & Duquette fazem a distinção entre dois momentos de aprendizagem, por um lado um estado mais precoce em que está em causa a aquisição de vocabulário de nível elementar e, por outro, um estado em que se trata do ensino de vocabulário de nível avançado.

As técnicas propostas para o desenvolvimento do vocabulário de nível elementar têm como base um texto para leitura e um conjunto de atividades associadas. Em primeiro lugar, uma fase de reconhecimento de indícios, que implica a recolha de palavras-chave. Em seguida, na busca de uma contextualização, um momento em que se procura uma interpretação através de inferências sobre o sentido global do texto, utilizando, por exemplo, questões de escolha múltipla. A terceira atividade, mais direcionada para a estrutura da palavra, pretende jogar com os congéneres³⁸. Neste caso, é proposto um conjunto de exercícios, tais como a análise de congéneres em elementos sublexicais; comparações morfológicas entre congéneres da língua materna e do Francês; aplicação de regras de correspondência entre as palavras da língua materna e da língua alvo, assim como das regras de derivação para gerar palavras em Francês; identificação das categorias gramaticais; sistematização das correspondências interlexicais e extensão das regras observadas

³⁸ Congéneres são palavras que existem em línguas diferentes e que apresentam uma semelhança ao nível oral, escrito e por vezes no sentido. Segundo Tréville & Duquette, estas palavras podem representar uma das principais vias para a transparência e compreensão do texto, "(...) les congénères constituent (...) les premières clés d'accès à la compréhension de la langue cible et un vocabulaire minimal de départ capable de contribuer à l'expansion rapide du vocabulaire, (...)" (Treville & Duquette, 1996, p. 111)

às palavras francesas que não os congêneres; exploração dos sistemas de referência próprios das palavras identificadas; registo escrito de uma lista de palavras a reter com o objetivo de construir um dicionário personalizado. A última etapa prende-se com o uso do vocabulário, procurando ir além da simples identificação. Sugere-se, por um lado, uma exploração semântica dos congêneres franceses e do seu comportamento morfossintático condicionado pelos diversos contextos, e por outro, uma recontextualização da lista de palavras a reter, por via de exercícios de paráfrases e de reutilização das palavras em contextos curtos.

Relativamente ao tratamento do vocabulário de nível avançado, Tréville & Duquette afirmam que o objetivo passará por desenvolver as competências de análise do aluno, alargar e reforçar os seus conhecimentos e construir estratégias de aprendizagem que ele possa utilizar de forma autónoma e constante. Entre outras propostas, destaca-se o estudo das palavras no sistema lexical, isto é, a possibilidade de estudar a palavra fora do contexto, através da prática da definição e da paráfrase. Sugerem igualmente uma atividade de utilização das palavras em contexto e em situação, que pode passar por completar um texto com lacunas, restituindo palavras escondidas, ou por relatórios de pesquisa, descrições ou exposições. Por último, propõem a construção de um dicionário personalizado, onde as palavras podem ser registadas com contextos curtos e que identifiquem as características do seu emprego/uso.

Para se poder ter uma ideia das diferenças que existem entre aquilo que é ensinar o vocabulário na aula de língua materna e os procedimentos levados a cabo em língua estrangeira, Picoche sugere quatro princípios que deverão ser a base do desenvolvimento do vocabulário na sala de aula. Em primeiro lugar, dar uma atenção especial ao verbo, por ser o elemento estrutural da frase e solicitar nomes para lhe darem um sentido completo, “Ainsi, un verbe a au moins un sujet (...) et généralement un ou plusieurs compléments essentiels (...) qu’il faut remplir avec des noms.” (Picoche, 2011, p. 2). Em seguida, ter o cuidado de nunca separar o vocabulário da sintaxe, pois existem situações em que se torna imprescindível fazer distinções semânticas sem as quais não é possível adquirir a diferença de significado das palavras. No terceiro princípio, Picoche refere a importância de isolar os diferentes sentidos de uma palavra, tendo em conta a sua ordem de importância, permitindo uma correta aquisição e distinção dos significados. Por último, ter o

cuidado de partir sempre da palavra e não do conjunto de elementos que a representa, “Évitons la facilité qui consiste à partir d’un ensemble de choses, généralement concrètes, appartenant au monde extralinguistique, pour coller dessus des noms, comme des étiquettes.” (Picoche, 2011, p. 4).

Mais recentemente, Rolland reforça uma ideia já generalizada que aponta para a quase ausência de novas práticas, “Que s’est-il passé pendant ces dernières années en matière d’enseignement du vocabulaire dans le domaine du français langue étrangère? (...) Inutile de chercher, il n’y en a pas.” (Rolland, 2014, p. 9). Recupera, por isso, algumas atividades tradicionais de ensino do vocabulário em FLE, que passam por quatro momentos distintos. Os alunos começariam por um trabalho prévio de observação, fazendo um inventário das palavras de um dado texto. Imitam desse modo a atividade feita pelo professor em aula e agrupam os conjuntos de palavras com semelhanças sintáticas, semânticas e outras. Num segundo momento, passar-se-ia para uma atividade de preenchimento lexical, primeiro com palavras dadas e em seguida sem essa ajuda. A isto seguir-se-iam exercícios de reformulação e de resumo, culminando com uma redação livre.

Num artigo³⁹ publicado em 2015 no Québec, Françoise Armand e Erica Mairaillet também apontam para alguns princípios e atividades a desenvolver no âmbito do ensino/aprendizagem do vocabulário em alunos bilingues. As autoras referem que, em primeiro lugar convém criar um contexto que favoreça a aprendizagem do vocabulário, nomeadamente através de atividades como: a identificação de congêneres, exercício que, na linha do que Tréville & Duquette haviam proposto, facilita a aquisição de vocabulário, assim como a leitura em línguas próximas; a pesquisa da origem de alguns empréstimos presentes na língua francesa, algo que promove uma viagem por outras línguas e enriquece a cultura; a interpretação de expressões que veiculam imagens⁴⁰, visto serem um dos principais

³⁹ O artigo “Quelques principes clés de l’enseignement-apprentissage du vocabulaire chez les élèves allophones, bilingues et plurilingues” surge no contexto do Québec francês em que, por força da convivência com o inglês, se desenvolvem alguns estudos no sentido de promover uma competência comunicativa plurilingue através do ensino do vocabulário.

⁴⁰ Trata-se de expressões utilizadas numa determinada língua e que se servem de imagens para passar uma certa ideia, “Ces expressions imagées sont des phrases ou des segments de phrase qui visent à transmettre une idée en évoquant une image: il faut les interpréter selon leur sens figure et non leur sens littéral (...)” (Armand & Maraillet, 2015, p. 49)

obstáculos com que os alunos de língua estrangeira se deparam. Em segundo lugar, procurar diversificar as explicações, no sentido de consolidar o conhecimento do vocabulário, nomeadamente, quer através da utilização de símbolos não linguísticos, como por exemplo imagens, quer recorrendo à língua materna, através da tradução ou, eventualmente, procurando uma explicação na própria língua estrangeira. Em terceiro lugar, procurar concentrar a atenção na aprendizagem das palavras novas, assinalando-as com o objetivo de suscitar no aluno a reflexão e a formulação de hipóteses para chegar ao seu sentido. Por fim, procurar utilizar e reutilizar as palavras em diferentes contextos e várias vezes, por via da criação de dicionários pessoais ou da realização de jogos variados à volta das palavras.

No mesmo contexto do artigo anterior, província canadiana do Québec, Constance Lavoie sugere, num estudo experimental⁴¹ de 2015, três estratégias para o ensino do vocabulário. Num momento inicial, as estratégias de predição, que passam por tentar adivinhar o sentido das palavras novas, através de atividades que procuram, quer indícios linguísticos, como a raiz, o prefixo ou o sufixo, quer indícios extralinguísticos como imagens. Em seguida, estratégias de memorização, que passam por atividades em que se pede ao aluno para realçar as relações de sentido das palavras à volta de um tema, isto é, a partir de uma palavra, o aluno explora o seu sentido, ligando-o ao campo semântico a que pertence. Por fim, estratégias de revisão, sobretudo através da técnica das cartas, em que o aluno cria uma associação entre a forma e o sentido da palavra e escreve informações sobre essa mesma palavra.

⁴¹ O estudo intitulado “Trois stratégies efficaces pour enseigner le vocabulaire” foi publicado na “Revue canadienne de linguistique appliquée” (Vol.18, nº1, 2015) e surge no sentido de otimizar o ensino do vocabulário, visto ser um campo muito vasto, através da implementação em algumas escolas de três estratégias definidas: predição, memorização e revisão.

II. 8. Tipologia de erros

Apesar das estratégias específicas desenvolvidas para o ensino do léxico, a aprendizagem de uma L3, num contexto em que a língua é praticamente desconhecida, conduz inevitavelmente à produção de erros que, de um ponto de vista mais lógico, teriam origem em primeiro lugar nas regras já conhecidas da L1 e, logo a seguir, provenientes da transferência feita a partir da L2.

A criação de uma tipologia de erros lexicais, produzidos por um aluno de língua estrangeira, não é tarefa fácil, devido aos diferentes fatores que podem estar envolvidos na sua origem. Interessa, antes de mais, distinguir o que se entende por erro, do ponto de vista linguístico, e erro lexical, alvo principal da nossa atenção.

Um erro representa uma falha na gramaticalidade da língua, um desvio em relação àquilo que está instituído como a norma de uma língua, “ Du point de vue linguistique, l’erreur, dans son sens large, peut être définie comme un écart par rapport à la norme (...) prescriptive du français standard écrit.” (Luste-Chaâ, 2010, p. 199). No que diz respeito ao erro lexical, Caroline Masseron e Olha Luste-Chaâ afirmam que o mesmo está relacionado com falhas no domínio da língua, algo que é visível através do emprego inapropriado de uma palavra ou um conjunto de palavras semelhantes às da língua alvo,

(...) nous entendons par erreur lexicale la manifestation d’un défaut de maîtrise langagière, identifiée par le biais d’une unité, simple ou complexe, matérialisée dans le texte ou même absente de sa surface, qui s’apparente au stock lexical de la langue. (Masseron & Luste-Chaâ, 2008, p. 520).

A falta de conhecimentos está igualmente na base das abordagens feitas ao erro lexical, por outros autores, “tout emploi inapproprié d’une lexie L ayant comme cause des connaissances insuffisantes de ses propriétés sémantiques, formelles et/ou de co-occurrence.” (Hamel & Milicevic, 2007, p. 29).

Nos últimos trinta anos, o erro lexical passou a ser visto de forma diferente, sendo encarado numa perspetiva construtivista. O seu estudo ganhou uma grande utilidade do ponto de vista da avaliação do conhecimento do aluno, no sentido em que lhe permite observar as razões que o levaram a cometê-lo, assim como também beneficiou o professor, na medida em que acaba por fornecer boas indicações acerca do nível linguístico atingido pelos alunos e das suas necessidades, “(...) l’erreur

acquiert le statut d'indicateur et d'outil d'évaluation de leurs acquisitions lexicales.” (Luste-Chaâ, 2010, p. 205).

No processo de análise de erros lexicais, a maior dificuldade prende-se com a tentativa de criar uma tipologia que permita catalogar as várias ocorrências. Os erros cometidos podem ter as mais variadas origens e dependem também das características apresentadas pelo aluno, nomeadamente em relação à sua língua materna e à competência adquirida noutras línguas.

Neste contexto, importa diferenciar os conceitos de interlíngua e intralíngua. Enquanto a interlíngua é perceptível numa primeira fase da aprendizagem, caracterizando-se pela transferência feita de uma primeira língua estrangeira para uma segunda, a intralíngua é visível num estado mais avançado do conhecimento da língua alvo, revelando falhas na aplicação de regras dessa mesma língua, devido à generalização feita pelo falante, por falta de conhecimentos.

A interlíngua é uma das teorias apontadas, a partir da segunda metade do século XX, para justificar os erros cometidos pelos aprendentes de língua estrangeira, defendendo que a aquisição da língua aciona todo um conjunto de sistemas linguísticos que dão origem à transferência de elementos das línguas já conhecidas. Para Angelis e Selinker, a interlíngua está relacionada com a influência que pode existir entre uma L2 e uma outra língua que não a materna, “the influence of a non-native language on another non-native language” (De Angelis & Selinker, 2001, p. 43). Os autores apontam ainda para dois subtipos de transferência interlinguística; a lexical, que consiste na utilização de uma palavra não existente na língua alvo, “Lexical interlanguage transfer refers to the use of an entire non-target word in the production of the target language.” (De Angelis & Selinker, 2001, p. 43), e a morfológica, em que um vocábulo que não existente na língua alvo é misturado com outro termo da língua alvo, formando uma palavra que se aproxima dessa mesma língua alvo,

Morphological interlanguage transfer refers to the production of interlanguage forms in which a free or bound non-target morpheme is mixed with a different free or bound target morpheme to form an approximated target language word. (De Angelis & Selinker, 2001, p. 43).

Brown, também aponta a interlíngua como fonte de erros cometidos pelos alunos, “[...] interlingual transfer is a significant source of error for all learners.”

(Brown, 2006, p. 232), indicando sobretudo que a fase de maior vulnerabilidade do aluno a este fator é o início do estudo da língua estrangeira, num momento em que as referências que tem são ainda muito poucas. A aquisição de uma L3 sofre a influência da L1 e da L2, havendo ainda uma interferência particular entre a L2 e a L3 caso sejam línguas próximas ou se forem aprendidas num espaço curto de tempo,

(...) there are varying degrees of interlingual interference from both the first and second language to the third language, especially if the second and third languages are closely related or the learner is attempting a third language shortly after beginning a second language. (Brown, 2006, p. 232).

Esta afirmação remete ainda para uma questão mais concreta da gestão do léxico, operada pelo indivíduo entre as L1, L2 e L3, no momento em que aprende a língua nova. No caso da língua alvo ser próxima de uma língua que já é conhecida, o aprendente pode, por um lado, apresentar uma certa dificuldade de gestão das interferências pelo facto de haver muitas semelhanças entre as línguas, mas por outro, essa proximidade também lhe pode proporcionar uma aprendizagem mais rápida. No caso da língua alvo ser completamente diferente da língua materna ou de outra já conhecida, o aprendente acaba por se apoiar em algumas semelhanças que consegue encontrar, operando a partir daí a transferência.

Brown aborda também os erros de intralíngua, cometidos no momento em que os alunos começam a adquirir os sistemas da nova língua, partindo daí para uma generalização que se revela negativa. Trata-se, segundo o autor, de um fator importante a ter em conta no momento do estudo da origem dos erros.

No sentido de ilustrar um pouco mais esta temática, parece pertinente apresentar alguns trabalhos mais aprofundados sobre a tipificação dos erros, desenvolvidos por alguns autores, e que podem ajudar a explicar a ocorrência de alguns erros no corpus recolhido para este trabalho.

Maaseron e Luste Chaâ apresentam uma proposta de tipologia de análise de erros lexicais, posta em prática a partir de um corpus produzido por estudantes universitários de origem chinesa, tendo aprendido o Inglês como primeira língua estrangeira (L2) e, posteriormente, o Francês como L3. No que toca à origem dos erros, as autoras apontam alguns fatores já identificados pela pesquisa da didática do Francês Língua Estrangeira. Deste modo, destacam-se, desde logo, as influências dos conhecimentos prévios, quer da língua materna, quer de outras línguas

estrangeiras. Em seguida, o estado de desenvolvimento da interlíngua do aluno que, no momento da aquisição da língua estrangeira, poderá apresentar um sistema intermédio evolutivo entre a língua materna e a língua alvo. Para terminar, referem ainda que as estratégias de aprendizagem adotadas pelo aluno também são uma potencial fonte de erros. Para além destes três fatores conhecidos, as autoras introduzem uma variável que parece ser pertinente numa pesquisa deste género e que está relacionada com o sistema lexical da língua alvo, “(...) les caractéristiques intrinsèques (et fonctionnelles) du système lexical de la langue cible, (...)” (Masseron & Luste-Chaâ, 2008, p. 521).

A tipologia de erros apresentada está dividida em três conjuntos. Em primeiro lugar, referem-se erros de semântica e pragmática, situados num nível superior do discurso, ou seja, o uso de conectores, tempos verbais e léxico adequado. O segundo tipo de erros está relacionado com o léxico-gramática, isto é, incorreções provocadas pela falta de competência do aluno em contextos específicos e que o levam a adotar estratégias compensatórias tais como vocabulário genérico, repetitivo, traduzido ou emprestado de outra língua. Finalmente, os erros de morfologia e formação do léxico, erros de ortografia que pouco terão a ver com o contexto em que são cometidos.

Por sua vez, Hamel e Milicevic apresentam igualmente uma proposta de classificação de erros lexicais, divididos em três categorias. Os erros de sentido, que revelam conhecimentos insuficientes sobre o significado do léxico utilizado. Erros de forma, que denotam a falta de conhecimento do significante do léxico e, por fim, os erros de coocorrência que revelam lacunas na utilização do léxico apropriado ao contexto.

Embora existam outros estudos recentes que procuram compreender e quantificar as influências e a origem dos erros que a L1 e a L2 têm na aquisição da L3, como aquele que foi levado a cabo por Ecke & Hall⁴², a partir de alunos de língua materna espanhola, tendo Inglês como L2 e Alemão como L3, e onde a percentagem de erros cometidos com origem na L2 se mostrou bem acima do valor atribuído à influência da L1, o estudo publicado por Harriet Kamukwaya, feito no Uganda, expõe

⁴² Lexicalische Fehler in Deutsch als Drittsprache: Translexikalischer Einfluss auf 3 Ebenen der mentalen Repräsentation.

algumas particularidades semelhantes às que se verificam no nosso trabalho, nomeadamente no que toca às características dos alunos. Todos eles aprendem francês como L3, depois de terem aprendido inglês como L2. Difere o facto de não terem todos a mesma língua materna e de, em nenhum dos casos, ser uma língua materna latina.

A autora agrupa os erros detetados em sete categorias: Acordo sujeito-verbo; sujeito/nome-determinante; o género; o uso dos pronomes; o acordo do particípio passado; o emprego do presente do conjuntivo e do presente do indicativo; os erros léxico-sintáticos. Neste último ponto, a autora distingue ainda o anglicismo lexical e sintático do erro lexical da L2. Os resultados do estudo, apesar de evidenciarem também alguns erros de intralíngua devidos à falta de consistência do conhecimento dos estudantes, demonstram que a origem da maior parte dos erros analisados está claramente relacionada com a interlíngua, ou seja, com a preponderância adquirida pelo Inglês, “ Les erreurs faites par les étudiants ougandais au niveau intermédiaire sont en grande partie des erreurs émanant de l’influence de leur L2 et aussi de leur compétence.” (Namukwaya, 2014, p. 222).

O facto de as línguas maternas destes estudantes serem originárias das várias regiões do país e, por essa razão, diferentes umas das outras, pode ajudar a explicar esta sobreposição da L2 e o predomínio da sua influência na produção da L3. No entanto, tal influência não deveria ser tão visível em alunos portugueses, dado o facto da língua materna dos estudantes ser latina e muito mais próxima do Francês.

O quadro seguinte resume as diferentes tipologias de erros referidas:

AUTOR	TIPOLOGIA DE ERROS
Angelis & Selinker	Erros de Interlíngua: - transferência interlinguística lexical - transferência interlinguística morfológica
Brown	Erros de Interlíngua Erros de Intralíngua
Maaseron & Luste Chaâ	Erros de Semântica e pragmática Erros de Léxico-gramática Erros de Morfologia e formação do léxico
Hamel & Milicevic	Erros de Sentido Erros de Forma Erros de Coocorrência
Harriet Kamukwaya	Erros de Interlíngua Erros de Intralíngua

Cap. III: Estudo experimental

III. 1. Contextos

O Inglês em Portugal tornou-se obrigatório no ensino básico em 1989 e é normalmente ensinado como primeira língua estrangeira em todo o território, oficialmente a partir do 1º ciclo e em alguns casos a partir do pré-escolar. No entanto, devido às diferentes características das várias regiões, é possível que haja variações no nível de influência exercida por esta língua junto de quem aprende Francês. Isto porque o interior norte do país apresenta tradicionalmente um número elevado de emigrantes em França e em países francófonos bastante superior ao do litoral. Essa situação pode diminuir a influência do Inglês, uma vez que existe mais contacto das populações com a cultura francófona por via dos seus familiares, o que traz naturalmente referências ao nível do vocabulário e da sonoridade da língua que não se verificam noutros locais do continente. Os estudos elaborados pela EF-EPI⁴³ revelam um crescimento visível da proficiência em Inglês em Portugal, “Despite significant improvement since 2007, Portugal’s English proficiency is average when compared to its neighbours (...) The level of English proficiency in Portugal is remarkably high (...)” (Education First, 2015, p. 18). Os níveis de 2015 colocam Portugal entre os países mais proficientes em Inglês na Europa. Salienta-se o facto do EF-EPI apresentar como uma das causas para essa competência, o desenvolvimento e o crescimento económico das regiões. Este fator pode ser importante na análise dos contextos envolvidos neste trabalho, uma vez que alguns apresentam níveis de desenvolvimento e uma atividade económica mais robusta que outros. A evolução tem revelado um crescimento, sendo que os resultados obtidos em 2018 elevam Portugal ao 19º lugar no contexto mundial, equivalente a um nível alto na escala de proficiência utilizada pelo organismo EF-EPI. Além disso, e ainda

⁴³ A EF-EPI, Education First-English Proficiency Index <https://www.ef.edu.pt/epi/> é o maior ranking a nível mundial, países e regiões, sobre competências em língua inglesa. Neste estudo internacional, publicado anualmente, é tida em conta a evolução da aprendizagem do inglês a nível mundial, 88 países observados, estabelecendo conexões entre a capacidade económica das regiões com os níveis de proficiência apresentados na língua.

que de forma não muito significativa, os dados fornecidos em concreto sobre as regiões de Portugal, parecem sustentar o menor impacto do Inglês na região norte, com 59,99%, em contraste com a zona da capital que apresenta 60,59% de proficiência em Inglês. No mesmo sentido, a cidade de Lisboa apresenta um nível de 61,86%, o que lhe vale o 17º lugar no ranking mundial, em contraste com os 59,40% apresentados pela cidade de Braga. Num outro documento do INE (Instituto Nacional de Estatística), do ano de 2017, e que pode ajudar a contextualizar a questão central deste trabalho, é referido que mais de 70% da população portuguesa conhece pelo menos uma língua estrangeira. Dentro desse conjunto, 59,6% afirmam ter conhecimento do Inglês e apenas 21,5% refere o Francês. Além disso, na área metropolitana de Lisboa, a percentagem de portugueses que afirmam conhecer uma língua estrangeira destaca-se claramente em relação às restantes regiões, com 82,1%. De salientar ainda que o conhecimento das línguas estrangeiras se revelou mais elevado entre os jovens e os mais escolarizados, “O conhecimento de línguas estrangeiras em 2016 abrangia 91,6% da população dos 18 aos 24 anos, diminuindo consistentemente com a idade, (...)” (Oliveira, Pacheco, Neves, & Lima, 2017, p. 11)

Tendo em conta estes dados, o presente estudo não se limitou à zona da capital, onde se recolheram amostras num agrupamento de escolas público e num colégio particular, considerando-se também importante recolher material proveniente da região norte, nas províncias de Trás-os-Montes e do Minho, contextos economicamente diferentes, no sentido de se poder estabelecer um ponto de comparação e perceber se essa diferença se traduz na produção dos alunos. A escolha de um colégio particular justifica-se pelo facto de ser um meio escolar completamente distinto, nomeadamente ao nível socioeconómico e, por isso, passível de fornecer dados importantes relativamente à pesquisa.

1.1- Contexto A

Nordeste Transmontano

O agrupamento de escolas de Valpaços, situado no distrito de Vila Real, tem características particulares por se situar bem no interior norte, bastante longe da influência dos grandes centros do litoral. Esta região apresenta níveis de emigração muito altos, sobretudo para três países em concreto, França, Luxemburgo e Suíça, todos eles francófonos. A língua francesa é uma realidade bem presente nesta região do país, sobretudo na altura das férias, com o regresso de milhares de emigrantes e com a inevitável tendência para se expressarem na língua da nação que os acolheu. As referências da cultura francesa para os transmontanos em geral são, por essa razão, mais evidentes e mais perceptíveis, podendo muito muitas vezes estar ao nível daquelas que são quotidianamente visíveis em relação à cultura inglesa. Isto porque é frequente ouvir música francesa nas casas e nos carros, ter contacto com produtos oriundos desses países, como por exemplo filmes ou partilhas de documentos, ficheiros e vídeos com familiares via internet, para além da já referida prática de utilizar a língua francesa no quotidiano, ouvindo-se em permanência em qualquer local público, cafés, praias restaurantes ou supermercados.

O concelho de Valpaços

Este concelho, com sede na cidade de Valpaços, é uma região que apresenta um fraco desenvolvimento industrial e a maioria da sua população trabalha sobretudo no setor da agricultura. Existe uma acentuada diminuição da população e um envelhecimento crescente, situação que caminha para uma desertificação, verificada quase em todas as zonas interiores do país.

O agrupamento

O agrupamento de escolas de Valpaços, sediado na Escola Secundária da cidade, é constituído pelos estabelecimentos de ensino público existentes no concelho, entre os quais, cinco Jardins de Infância, quatro escolas de 1º ciclo, duas escolas de 2º e 3º ciclo e uma escola secundária com 3º ciclo, local onde foi feita a recolha de amostras para este estudo. Algumas destas escolas encontram-se a uma distância considerável da sede do concelho e, por isso, bastante isoladas. Por outro lado, a maioria delas apresenta poucas condições físicas e recursos adequados ao desenvolvimento do processo educativo.

O currículo

No que toca ao desenho curricular, o pré-escolar do agrupamento de escolas de Valpaços não oferece qualquer contacto com a língua inglesa. A disciplina só é introduzida no 1º ciclo de escolaridade e com uma carga horária semanal de dois tempos letivos. Esta situação mantém-se até ao final do quinto ano, aumentando para três tempos letivos no sexto ano. No terceiro ciclo são atribuídos três tempos ao sétimo ano, dois ao oitavo e três ao nono. No início do 3º ciclo é introduzida a língua francesa, com uma carga horária semanal idêntica à do inglês, isto é, três horas no sétimo, duas no oitavo e três no nono.

A situação socioeconómica e caracterização das turmas

No que toca à situação socioeconómica, embora haja alunos provenientes de um estrato social identificado com a classe média, e por vezes média/alta, a maioria da população escolar é originária de famílias com poucos recursos, em grande parte desempregados e com um grau de escolaridade abaixo da média. Por essa razão existe um número considerável de alunos que beneficiam de apoios do estado, sobretudo para refeições e material escolar. O agrupamento de escolas de Valpaços conta com uma população de 1685 alunos, dos quais 405 frequentam o 3º ciclo do ensino básico.

As amostras foram recolhidas em três turmas do 3º ciclo, correspondentes ao 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, 1º, 2º e 3º níveis de Francês, respetivamente. Todos tiveram o primeiro contacto com a disciplina de Inglês a partir do quinto ano e com o Francês a partir do sétimo.

O grupo do sétimo ano é composto por 19 alunos, todos com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos. Todos são oriundos das diversas localidades do concelho e têm familiares emigrantes em países francófonos. Alguns são mesmo filhos de emigrantes que regressaram e por isso têm um conhecimento pleno da língua francesa. Todos tiveram o primeiro contacto a nível escolar com a língua inglesa a partir do quinto ano de escolaridade e, na maioria dos casos, com a língua francesa a partir do sétimo ano. Não existem problemas disciplinares dignos de registo. Os manuais adotados pelas disciplinas de língua estrangeira são elaborados por editoras portuguesas e a planificação anual está baseada no programa oficial homologado pelo Ministério da Educação.

No que toca ao oitavo ano, a turma é constituída por 18 alunos, com idades entre os 12 e os 14 anos, não apresentando problemas disciplinares de grande relevância. São alunos do concelho de Valpaços, alguns ex-emigrantes e outros com família emigrada em vários países francófonos. A aprendizagem da língua inglesa começou no quinto ano do ensino básico para todos os alunos e a introdução à língua francesa aconteceu, para a maior parte, a partir do sétimo ano. Tanto o Inglês como o Francês seguem o programa oficial do Ministério e os manuais adotados são de editoras nacionais.

A turma do nono ano acolhe 20 alunos com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos. A maioria é residente na cidade de Valpaços, muitos têm ligações a países francófonos por via de laços familiares com emigrantes radicados nesses países. O primeiro contacto oficial com a língua inglesa foi no quinto ano de escolaridade e o primeiro momento de aprendizagem do Francês foi a partir do sétimo ano, para a maioria. São alunos que não apresentam problemas disciplinares graves e normalmente interessados na aprendizagem. Seguem igualmente o programa oficial do Ministério da Educação, apoiados em manuais de editoras portuguesas.

1.2- Contexto B

Minho

A escola secundária D. Sancho I, que dá o nome ao agrupamento com sede em Vila Nova de Famalicão, apresenta características muito distintas do anterior descrito. Pertence ao distrito de Braga e, para além de se encontrar na zona metropolitana do Porto, está inserida na região do Vale do Ave, conhecida pelo seu alto desenvolvimento industrial. Consequentemente, a percentagem de emigração não é tão alta, havendo mais oportunidades de emprego.

O Concelho de Vila Nova de Famalicão

Este concelho, que se encontra apenas a 30 quilómetros do Porto, está em crescimento e possui uma população maioritariamente jovem, algo que proporcionou o desdobramento das infraestruturas escolares e de apoio aos alunos. O concelho caracteriza-se ainda pelo seu desenvolvimento urbano-industrial, apresentando uma baixa taxa de desemprego. A indústria está ligada sobretudo à área da transformação, registando-se um crescimento acentuado do setor terciário. Esta característica contrasta em absoluto com a realidade transmontana.

O agrupamento

Este agrupamento nasceu em 2012 e, para além da escola secundária D. Sancho I, local de recolha das amostras, integra ainda quatro jardins de infância, sete escolas do 1º ciclo e uma escola EB 2+3. Este conjunto de escolas oferece à comunidade boas condições de trabalho, com infraestruturas modernas e adequadas ao desenvolvimento dos projetos educativos delineados.

O currículo

Relativamente ao currículo, verifica-se que o Inglês não é inserido no pré-escolar, à semelhança de Valpaços. Esta língua só aparece no decorrer do 1º ciclo, com dois tempos letivos, situação que se prolonga até ao final do quinto ano. A carga horária aumenta para três tempos no sexto, sétimo e nono, sendo que no oitavo só são dados dois tempos. A língua francesa só é introduzida a partir do princípio do 3º ciclo, contando com uma carga horária semanal igual à do Inglês.

A situação socioeconómica e caracterização das turmas

O extrato social dos alunos deste agrupamento de escolas é muito diversificado. Entre alunos bastante favorecidos economicamente, encontram-se também imigrantes oriundos de contextos culturais distintos e outras etnias que apresentam recursos financeiros mais baixos. Esta população escolar requer uma capacidade de resposta que consiga atender a todas as necessidades específicas, dada a heterogeneidade.

Este agrupamento, cuja maioria dos alunos vive na cidade de Vila Nova de Famalicão possui um total de 2581 alunos, dos quais 432 frequentam o 3º ciclo do ensino básico. As amostras foram recolhidas em três turmas do 3º ciclo, correspondentes aos sétimo, oitavo e nono anos de escolaridade, 1º, 2º e 3º níveis de Francês, respetivamente.

O grupo do sétimo ano é composto por 19 alunos, todos com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos. Todos são oriundos das diversas localidades do concelho e a maior parte não tem qualquer ligação com emigrantes em países francófonos. Alguns são mesmo filhos de imigrantes da zona leste da europa, mas residem em Portugal desde que nasceram. Todos tiveram o primeiro contacto oficial com a língua inglesa a partir do quinto ano de escolaridade e com a língua francesa a partir do sétimo ano. Existem problemas disciplinares, nomeadamente por mau comportamento dentro da sala de aula. Os manuais adotados pelas disciplinas de língua estrangeira são elaborados por editoras portuguesas e a planificação anual está baseada no programa oficial homologado pelo Ministério da Educação.

No que toca ao oitavo ano, a turma é constituída por 18 alunos, com idades entre os 12 e os 13 anos, apresentando alguns problemas disciplinares, quer dentro, quer fora da sala de aula. São alunos do concelho de Vila Nova de Famalicão, três deles filhos de imigrantes de leste e sem ligações a países francófonos. A aprendizagem da língua inglesa começou no quinto ano do ensino básico para todos os alunos e a introdução à língua francesa aconteceu a partir do sétimo ano. Tanto o Inglês como o Francês seguem o programa oficial do Ministério e os manuais adotados são de editoras nacionais.

A turma do nono ano acolhe 20 alunos com idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos. A maioria é residente na cidade de Vila Nova de Famalicão, não tendo ligações a países francófonos por via de laços familiares com emigrantes radicados nesses países. O primeiro contacto em contexto escolar com a língua inglesa foi no quinto ano de escolaridade e o primeiro momento de aprendizagem do Francês foi a partir do sétimo ano, para a maioria. São alunos algo problemáticos e normalmente não muito interessados na aprendizagem. Seguem igualmente o programa oficial do Ministério da Educação, apoiados em manuais de editoras portuguesas.

1.3- Contexto C

Grande Lisboa (Cascais)

O agrupamento de escolas da Parede está inserido em plena zona metropolitana da capital. Pertence à região oeste do distrito de Lisboa, onde há uma grande densidade populacional. A percentagem de emigrantes nesta zona é reduzida e o contacto com a língua francesa existe praticamente em exclusivo através da escola. A grande referência cultural estrangeira está sempre ligada ao Inglês.

O concelho de Cascais

Este concelho é composto por quatro freguesias, entre as quais a de Carcavelos e Parede cuja população é bastante diversificada. Grande parte é proveniente de Lisboa, no entanto, há que considerar uma presença acentuada das comunidades africana, cigana e chinesa. A população residente trabalha sobretudo na grande Lisboa e a região tem vindo a ser cada vez mais urbanizada.

O agrupamento

Este agrupamento, cuja sede é na escola secundária Fernão Lopes Graça na Parede, é composto por seis escolas que vão desde o ensino pré-escolar, um estabelecimento, passando pelo ensino básico do 1º ciclo, três estabelecimentos, pelo ensino básico 2+3, um estabelecimento, terminando com uma escola do ensino secundário.

As infraestruturas do agrupamento são funcionais, mas carecem de remodelação e de alguns melhoramentos para poder fazer face às necessidades que vão surgindo todos os anos. As escolas são, na sua maioria, antigas, sendo que uma delas funciona em instalações provisórias.

O currículo

O currículo do pré-escolar não oferece a opção de língua inglesa, sendo que, à semelhança das outras escolas descritas até aqui, onde foi recolhido o material para este estudo, só a partir do 1º ciclo é que se pode encontrar o primeiro contacto oficial com o inglês enquanto disciplina, com dois tempos letivos semanais. A carga horária aumenta para três tempos letivos no sexto ano e mantém os três tempos no sétimo e nono, sendo que no oitavo só são dados dois. O Francês é introduzido a partir do sétimo ano, com carga horária semanal idêntica à do Inglês.

A situação socioeconómica e caracterização das turmas

Uma parte significativa das famílias dos alunos deste agrupamento são trabalhadoras por conta de outrem, na maior parte dos casos pouco qualificadas e com empregos precários. Existem problemas frequentes de socialização, sobretudo relacionados com alunos muito desfavorecidos e imigrantes, sem enquadramento familiar adequado, situação que acaba por se refletir no meio escolar. Tal facto requer uma estrutura de acompanhamento cada vez mais exigente.

O agrupamento conta com um total de 2315 alunos, 744 dos quais frequentam o 3º ciclo do ensino básico. As amostras foram recolhidas em três turmas da escola básica 2+3 de Santo António, correspondentes aos sétimo, oitavo e nono anos de escolaridade, 1º, 2º e 3º níveis de Francês, respetivamente.

O grupo do sétimo ano é composto por 20 alunos, todos com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos. Todos são oriundos da Parede e nenhum referiu ter ligações ou familiares emigrantes em países francófonos. A maior parte é de origem africana, nascidos em Portugal. Todos tiveram o primeiro contacto oficial com a língua inglesa a partir do quinto ano de escolaridade e com a língua francesa a partir do sétimo ano. Existem muitos problemas disciplinares sobretudo de convivência, dentro e fora da sala de aula. Os manuais adotados pelas disciplinas de língua estrangeira são elaborados por editoras portuguesas e a planificação anual está baseada no programa oficial homologado pelo Ministério da Educação.

No que toca ao oitavo ano, a turma é constituída por 22 alunos, com idades entre os 12 e os 14 anos, apresentando igualmente problemas disciplinares muito frequentes. São alunos da Parede, numa situação parecida com a do sétimo ano, com muitos alunos de origem africana. Nenhum referiu ter família emigrada em países

francófonos. A aprendizagem da língua inglesa começou no quinto ano do ensino básico para todos os alunos e a introdução à língua francesa aconteceu a partir do sétimo ano. Tanto o Inglês como o Francês seguem o programa oficial do Ministério e os manuais adotados são de editoras nacionais.

A turma do nono ano acolhe 20 alunos com idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos. Todos residem na Parede, não havendo ligações a países francófonos por via de laços familiares ou outros. O primeiro contacto oficial com a língua inglesa foi no quinto ano de escolaridade e o primeiro momento de aprendizagem do Francês foi a partir do sétimo ano, para todos. São alunos que apresentam problemas disciplinares graves e normalmente pouco interessados na aprendizagem. Seguem igualmente o programa oficial do Ministério da Educação, apoiados em manuais de editoras portuguesas.

1.4- Contexto D

Colégio Privado (Lisboa)

O colégio Planalto é uma instituição de ensino particular, situado em Telheiras, bairro privilegiado da cidade de Lisboa. Nesta zona predomina sobretudo a população jovem, existindo várias escolas estatais e particulares que acabam por concorrer entre si, diversificando a oferta educativa. Existem sete colégios privados num raio de três quilómetros, algo que ilustra perfeitamente o nível social e económico da zona. Esta situação acaba por elevar o nível no momento da elaboração dos currículos e consequentemente confere melhores oportunidades aos alunos. No entanto, no que toca ao tema central deste trabalho, verifica-se que aposta concreta na língua francesa fica muito aquém da importância dada à língua inglesa.

O concelho de Lisboa

Este concelho pertence ao distrito de Lisboa e ocupa uma área de 34 quilómetros quadrados. Fruto de uma suburbanização que tem vindo a crescer ao longo das últimas décadas, a população que acaba por permanecer no concelho tende a ser mais privilegiada a nível económico.

O colégio

O Colégio Planalto foi fundado em 1975 por um grupo de famílias e abarca todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar até ao secundário. As infraestruturas, não sendo recentes, excetuando as do pré-escolar que são praticamente novas, acabam por permitir um bom funcionamento, proporcionando a toda a comunidade educativa as condições de trabalho requeridas.

As características desta escola, por ser particular, distinguem-se necessariamente das anteriormente descritas. O projeto do colégio está baseado em

três pilares cruciais que são a educação personalizada, a educação diferenciada e a educação integral com um programa específico de formação de alunos.

O currículo

No que diz respeito ao currículo, o Colégio Planalto apresenta uma característica distinta dos agrupamentos descritos nos contextos acima, introduzindo a língua inglesa no pré-escolar e com um programa específico, o “Small Bird”. Este último passa essencialmente pela utilização diária de vocabulário selecionado de forma a facilitar a memorização por parte das crianças, como formas de saudação, de despedida ou ainda pequenos atos do quotidiano. A disciplina continua a ser lecionada durante o primeiro e segundo anos do 1º ciclo, com dois tempos letivos, situação que se mantém até ao final do quinto ano. A partir do sexto ano, a carga horária aumenta para três tempos semanais e mantém-se ao longo de todo o terceiro ciclo.

O Francês é introduzido a partir do sétimo ano e prolonga-se até ao nono, sempre com uma carga horária de dois tempos letivos. Neste contexto, a língua inglesa é introduzida muito antes e, no 3º ciclo, mantém um horário semanal superior ao da língua francesa.

A situação socioeconómica e caracterização das turmas

A situação económica de pais e alunos é muito privilegiada. Trata-se de um colégio bastante caro, à semelhança de todos os que o circundam, e por isso com alunos que beneficiam de um enquadramento social muito distinto. A própria estrutura do colégio, com educação personalizada, acompanha individualmente cada um, o que potencia as suas capacidades e resultados académicos.

O colégio conta com mais ou menos 400 alunos, 80 dos quais frequentam o 3º ciclo do ensino básico. As amostras foram recolhidas nas turmas do sétimo, oitavo e nono anos, 1º, 2º e 3º níveis de Francês, respetivamente. A esmagadora maioria dos alunos frequentam o colégio desde a infantil.

O grupo do sétimo ano é composto por 23 alunos, todos com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos. Todos vivem na cidade de Lisboa e não referiram ter familiares ou outros contactos com países francófonos. Todos tiveram o primeiro contacto oficial com a língua inglesa a partir do pré-escolar e com a língua francesa a partir do sétimo ano. Não existem problemas disciplinares dignos de registo. Os manuais adotados pela disciplina de língua inglesa são elaborados por editoras britânicas, enquanto os manuais de Francês são de editoras portuguesas. A planificação anual está baseada no programa oficial homologado pelo Ministério da Educação.

No que toca ao oitavo ano, a turma é constituída por 24 alunos, com idades entre os 12 e os 14 anos, não apresentando problemas disciplinares. São alunos da cidade de Lisboa sem ligações a países francófonos. A aprendizagem da língua inglesa começou no pré-escolar para a esmagadora maioria, dado que nem todos frequentam o colégio desde a infantil. A introdução à língua francesa aconteceu para todos, a partir do sétimo ano. Tanto o Inglês como o Francês seguem o programa oficial do Ministério e os manuais adotados são de editoras britânicas para o Inglês e nacionais para o Francês.

A turma do nono ano acolhe 20 alunos com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos. Todos residem em Lisboa, e não têm ligações a países francófonos. O primeiro contacto oficial com a língua inglesa foi para quase todos no pré-escolar e o primeiro momento de aprendizagem do Francês foi a partir do sétimo ano. São alunos que não apresentam problemas disciplinares e normalmente interessados na aprendizagem. Seguem igualmente o programa oficial do Ministério da Educação, apoiados em manuais de editoras britânicas e portuguesas para o Inglês e o Francês, respetivamente.

Sumário

Os quatro contextos escolhidos para a recolha dos materiais apresentam acentuadas diferenças entre si. Nos estabelecimentos de ensino público podemos observar uma uniformidade de critérios no que toca ao desenho curricular e introdução da língua inglesa a partir do quinto ano do ensino básico, e embora atualmente já haja a partir do terceiro, contrastando com a realidade de uma escola do ensino privado, onde se aprende Inglês desde o pré-escolar. No que diz respeito à introdução do Francês, não existem diferenças entre as escolas observadas, pois só a partir do sétimo ano é que a língua se encontra no currículo em todas elas. No entanto, nas escolas estatais mantem a mesma carga horária distribuída pelos três anos, ou seja, três tempos letivos no sétimo ano, dois tempos no oitavo e três tempos no nono, enquanto no estabelecimento privado em questão, são atribuídos unicamente dois tempos letivos para todo o terceiro ciclo.

No que toca às características socioeconómicas dos alunos, as escolas públicas em questão são bastante divergentes. Este facto deve-se à situação geográfica das regiões, mais desfavorecida em Valpaços, muito desenvolvida em Vila Nova de Famalicão e ambiente de subúrbio na Pareda. Neste ponto, o colégio privado distingue-se, apresentando níveis económicos acima da média.

O contexto em que os alunos estão inseridos torna-se muito importante na medida em que pode ditar o nível de exposição à língua e à cultura das disciplinas em causa, influenciando de modo decisivo a aquisição do vocabulário do aluno. A análise das amostras permitirá perceber em que contexto a influência do Inglês é mais visível, no momento da produção lexical em Francês.

III. 2. Recolha de dados

2.1- Teste de Oxford

Numa primeira abordagem aos alunos que participaram neste estudo, foi aplicado um questionário de avaliação de estratégias de aprendizagem (anexo 1), adaptado de Oxford⁴⁴, *Strategy Inventory for Language Learning*. A aplicação deste instrumento, para além de ser prático e feito de forma relativamente rápida em aula, teve como objetivo obter uma ideia mais clara do tipo de estratégias de aprendizagem utilizados pelos alunos de língua estrangeira. De modo a obter uma classificação fiável, este questionário está elaborado com base nas estratégias diretas e indiretas.

Resumidamente, as estratégias diretas estão divididas em três géneros e são aquelas que envolvem um contacto direto com a língua, melhorando a sua aquisição. Existem as estratégias de memória, que vão contribuir para auxiliar na recuperação do vocabulário aprendido, as estratégias cognitivas, que permitem tratar a informação linguística, assim como a produção oral e, por último, as estratégias de compensação que atuam no momento em que há falhas nos conhecimentos.

Por outro lado, as estratégias indiretas são aquelas que não implicam que haja um contacto direto com a língua, sendo igualmente de grande importância no processo de aprendizagem. Existem também, neste caso, três modelos distintos. Em primeiro lugar as estratégias metacognitivas, que gerem o processo de aprendizagem. Em segundo lugar, as estratégias afetivas, que servem para gerir as emoções e, por último, as estratégias sociais, que facilitam a aprendizagem por via da interação social e cooperação com os demais falantes. O questionário é composto por cinquenta perguntas divididas em seis partes, às quais os alunos respondem com uma nota de 1 a 5, correspondente à legenda⁴⁵ indicada.

⁴⁴ Questionário adaptado de R.L Oxford, *Strategy Inventory For Language Learning*, 1989

⁴⁵ **1-** Não o faço nunca ou quase nunca. **2-** Geralmente não o faço (= menos de metade das vezes). **3-** Faço-o às vezes (= mais ou menos de metade das vezes). **4-** Faço-o muitas vezes (= mais do que metade das vezes). **5-** Faço-o sempre ou quase sempre.

A aplicação deste questionário foi feita exclusivamente aos alunos do 9º ano, nível III, por serem aqueles que, pela idade, podem apresentar uma maior consciência acerca das estratégias que utilizam.

O quadro abaixo exposto apresenta as seis partes (A-F) relativas a cada uma das estratégias que podem ser utilizadas na aprendizagem da língua estrangeira e indica a que parte do questionário corresponde cada uma delas.

RESUMO DAS ESTRATÉGIAS MENCIONADAS

Parte	Estratégias mencionadas	Media pessoal
A	ESTRATÉGIAS DE MEMÓRIA (Estratégias que o aprendiz utiliza para armazenar e relembrar informações novas.)	
B	ESTRATÉGIAS COGNITIVAS (Ações que o aprendiz executa para compreender e produzir novos enunciados.)	
C	ESTRATÉGIAS DE COMPENSAÇÃO (O aprendiz utiliza todos os elementos que podem ajudar na compreensão daquilo que lê e ouve, conseguindo assim usar a língua francesa.)	
D	ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS (Estratégias utilizadas para planejar, avaliar e controlar a sua aprendizagem.)	
E	ESTRATÉGIAS AFECTIVAS (estratégias em que as nossas emoções, atitudes, valores e motivação têm uma influência na aprendizagem.)	
F	ESTRATÉGIAS SOCIAIS (Estratégias em que o aprendiz interage e coopera com os outros.)	

2.2- Produção escrita

Tendo como objetivo a análise da influência da língua inglesa na produção lexical em Francês, a recolha de dados foi feita através da produção escrita dos alunos. Tratou-se, num primeiro momento, de um exercício espontâneo para os três níveis e para o qual não houve qualquer preparação prévia de vocabulário em aula. Foi solicitado aos alunos que fizessem apelo a palavras simples e normalmente utilizadas no quotidiano.

Os dois temas escolhidos estavam relacionados com as férias e com todas as atividades inerentes aos períodos de lazer. Assim, no ano letivo 2016/2017 foram solicitadas, a cada uma das turmas dos vários níveis, duas composições em datas distintas. Uma primeira produção no início do segundo período, com o tema “Mes vacances de Noël” (anexo 2), e uma segunda no final do terceiro período com dois temas à escolha, “Mes vacances d’été” ou “Mes vacances idéales” (anexo 3). As condições em que decorreram os trabalhos foram as mesmas nos quatro contextos, ou seja, tratou-se de um pedido feito pelo professor para que os alunos redigissem uma composição subordinada ao tema dado, sem qualquer aviso ou preparação anterior. As redações decorreram durante a aula, com a presença do professor e sem qualquer indicação ou ajuda prestada por este. Não foi permitido o uso de dicionários ou qualquer outro instrumento como o manual ou gramática da língua.

A primeira produção escrita do sétimo ano, nível um, seria previsivelmente bastante mais carenciada ao nível do vocabulário de Francês, mas por outro lado também poderia fornecer uma ideia mais concreta sobre a língua que exerce, à partida, maior influência no aluno, isto é, o Inglês ou a língua materna. O segundo momento de recolha no nível um já terá tendência a demonstrar melhorias no léxico produzido, registando alguma evolução na escolha do vocabulário.

As amostras recolhidas nos níveis dois e três pretendem igualmente verificar o tipo de erros lexicais cometidos, perceber a sua origem e tentar quantificar o nível de influência que o Inglês exerce nos alunos no momento em que lhes é solicitada uma resposta rápida em língua francesa. Após a segunda recolha, já no final do ano letivo, abordaram-se algumas questões sobre a problemática do ensino do vocabulário com os responsáveis das turmas observadas, procurando despertar a atenção para a importância do seu ensino. Caso as turmas envolvidas realizassem

algumas atividades neste âmbito, as recolhas programadas para o ano letivo seguinte poderiam refletir uma evolução positiva do conhecimento vocabular.

No sentido de poder fazer uma comparação baseada no mesmo número de dados recolhidos nos diferentes contextos, uma vez que o exercício não era de carácter obrigatório e por isso nem todos os alunos das turmas escolhidas quiseram dar o seu contributo para o estudo, não contando com as produções que não apresentavam qualidade suficiente para serem analisadas, considerou-se conveniente contabilizar um número equitativo de amostras provenientes de todos os contextos. Deste modo, foram tidas em conta um mínimo de 12 e um máximo de 15 composições, por ano/nível de cada escola, algo que permitirá estabelecer comparações e tirar conclusões com base na mesma quantidade de dados de todos os agrupamentos.

2.3- Descrição de imagens

Num segundo momento de recolha, já no decorrer do ano letivo 2017/2018, as turmas analisadas anteriormente e que transitaram do oitavo para o nono ano, foram objeto de nova observação. Desta vez, baseados nos erros de vocabulário que haviam sido detetados nas composições pedidas inicialmente, preparou-se um exercício em que os alunos deveriam descrever uma imagem alusiva aos temas anteriores, férias de Natal e férias ideais, e que implicava a utilização desse mesmo vocabulário. Desta forma, no mês de janeiro foi pedida a descrição de uma imagem alusiva ao Natal (anexo 4), que levaria os alunos a reutilizar o vocabulário inerente ao tema e com isso registar a evolução operada desde o ano anterior. O mesmo exercício foi solicitado às mesmas turmas no mês de maio, desta vez a partir de uma imagem que sugerisse o vocabulário referente às férias ideais (anexo 5) e que havia sido utilizado de forma errada aquando das composições. No conjunto dos quatro contextos não foram realizadas, entre o 8º e o 9º, atividades específicas no âmbito do ensino do vocabulário, embora tenha havido, tal como se havia sugerido, uma maior atenção, sobretudo no que diz respeito à memorização e utilização das listas de palavras apresentadas nas unidades dos manuais. Pelos mesmos motivos apresentados no ponto anterior, foram tidas em conta um mínimo de 12 e um máximo de 15 composições, desta vez só do 9º ano, nível 3.

III. 3. Descrição dos dados recolhidos

3.1- Quadros de dados resultantes da aplicação do Questionário de Oxford

Agrupamento de Escolas de Valpaços, 9º Ano, nível III

QUADRO DE RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

ALUNOS	PARTE A			PARTE B			PARTE C			PARTE D			PARTE E			PARTE F		
	Estratégias de memória			Estratégias cognitivas			Estratégias de compensação			Estratégias metacognitivas			Estratégias afetivas			Estratégias sociais		
	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso
	frequente	moderado	limitado	frequente	moderado	limitado	frequente	moderado	limitado	frequente	moderado	limitado	frequente	moderado	limitado	frequente	moderado	limitado
A	X			X					X	X			X			X		
B			X	X					X	X					X		X	
C		X		X	X			X		X			X				X	
D		X				X		X		X				X		X		
E			X		X		X				X			X		X		
F			X	X	X				X	X				X				X
G			X	X				x			X		X			X		
H	X			X					X		X			X			X	
I			X		X				X			X		X				X
J		X		X				X		X			X			X		
K		X		X					X	X					X	X		
L			X		X			X		X				X			X	
M			X	X					X			X		X		X		
N			X	X					X		X			X		X		
O		X		X					X	X					X		X	
P			X			X		X			X		X			X		
Q			X		X				X			X		X				X
R		X				X			X	X				X				X
S			X	X					X	X				X		X		
T			X	X				X		X			X			X		

- A maior parte dos alunos do concelho de Valpaços declara utilizar de forma muito limitada as estratégias de memória, isto é, aquelas que estão relacionadas com o armazenamento e recuperação de informações novas. Seis de entre eles apontaram para uma utilização moderada e dois para um uso frequente.
- As estratégias cognitivas são usadas frequentemente pela grande maioria dos alunos inquiridos. Seis alunos indicam que as utilizam de forma moderada e apenas três as utilizam de maneira muito limitada.
- Quanto às estratégias de compensação, observa-se um uso muito limitado por parte da maioria, utilização moderada por parte de sete alunos e frequente por apenas um.
- A esmagadora maioria dos alunos utiliza as estratégias metacognitivas de forma frequente, cinco alunos de forma moderada e três de forma muito limitada.

- No campo das estratégias afetivas, destaca-se o uso moderado por parte da maioria, frequente por parte de seis alunos e muito limitado para três.
- As estratégias sociais, são usadas frequentemente pela maioria dos inquiridos, moderadamente por parte de cinco alunos e muito limitadamente por quatro.

Agrupamento de Escolas D. Sancho I, 9º Ano, nível III

QUADRO DE RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

ALUNOS	PARTE A			PARTE B			PARTE C			PARTE D			PARTE E			PARTE F		
	Estratégias de memória			Estratégias cognitivas			Estratégias de compensação			Estratégias metacognitivas			Estratégias afetivas			Estratégias sociais		
	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso
	frequente	moderado	limitado	frequente	moderado	limitado	frequente	moderado	limitado	frequente	moderado	limitado	frequente	moderado	limitado	frequente	moderado	limitado
A		X			X				X	X					X	X		
B		X		X				X		X					X		X	
C			X		X				X		X			X			X	
D			X		X			X			X				X		X	X
E			X		X		X					X			X			X
F		X			X		X					X			X			X
G		X				X			X		X		X			X		
H	X					X			X	X			X				X	
I	X					X			X		X			X			X	
J		X		X				X				X		X				X
K		X		X					X		X				X		X	
L		X			X				X		X			X		X		
M			X		X			X		X					X		X	
N		X		X			X				X			X				X
O	X			X				X				X			X		X	
P		X				X	X				X				X		X	
Q			X			X		X		X			X			X		
R		X				X			X		X			X			X	
S		X			X				X			X			X			X
T		X			X				X	X					X		X	

- A maior parte dos alunos do Agrupamento de escolas de D. Sancho I utiliza de forma moderada as estratégias de memória. Cinco de entre eles apontaram para uma utilização muito limitada e três para um uso frequente.
- As estratégias cognitivas são usadas moderadamente pela grande maioria dos alunos inquiridos. Seis alunos indicam que as utilizam de forma muito limitada e cinco apontam para um uso frequente.
- Quanto às estratégias de compensação, observa-se um uso muito limitado por parte da maioria, utilização moderada por parte de seis alunos e frequente por quatro.
- A maioria dos alunos utiliza as estratégias metacognitivas de forma moderada, seis alunos de forma frequente e cinco de forma muito limitada.
- No campo das estratégias afetivas, destaca-se o uso muito limitado por parte da maioria, moderado por parte de seis alunos e frequente para três.
- As estratégias sociais, são usadas moderadamente pela maioria dos inquiridos, muito limitadamente por parte de seis alunos e frequentemente por quatro.

Agrupamento de Escolas da Parede, 9º Ano, nível III

QUADRO DE RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

ALUNOS	PARTE A			PARTE B			PARTE C			PARTE D			PARTE E			PARTE F		
	Estratégias de memória			Estratégias cognitivas			Estratégias de compensação			Estratégias metacognitivas			Estratégias afetivas			Estratégias sociais		
	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso
	frequente	moderado	limitado	frequente	moderado	limitado	frequente	moderado	limitado	frequente	moderado	limitado	frequente	moderado	limitado	frequente	moderado	limitado
A		X			X			X				X			X			X
B	X				X				X		X				X		X	
C	X				X		X			X					X	X		
D		X				X	X			X			X			X		
E			X		X		X				X			X		X		
F			X	X				X				X	X				X	
G		X		X				X				X		X				X
H		X			X			X			X		X					X
I		X			X				X	X					X		X	
J	X					X		X			X				X			X
K			X			X		X				X		X				X
L		X			X				X			X			X		X	
M	X					X		X			X		X					X
N		X		X			X					X			X			X
O		X			X				X			X			X	X		
P			X		X				X		X			X			X	
Q			X	X				X		X					X	X		
R		X				X		X				X			X			X
S		X			X			X				X		X				X
T		X			X		X					X	X					X

- A maior parte dos alunos do Agrupamento de escolas da Parede utiliza de forma moderada as estratégias de memória. Cinco de entre eles apontaram para uma utilização muito limitada e quatro para um uso frequente.
- As estratégias cognitivas são usadas moderadamente pela grande maioria dos alunos inquiridos. Cinco alunos indicam que as utilizam de forma muito limitada e apenas quatro as utilizam frequentemente.
- Quanto às estratégias de compensação, observa-se um uso moderado por parte da maioria, utilização frequente por parte de cinco alunos e muito limitada por outros cinco.
- A maioria dos alunos utiliza as estratégias metacognitivas de forma muito limitada, seis alunos de forma moderada e quatro de forma frequente.
- No campo das estratégias afetivas, destaca-se o uso muito limitado por parte da maioria, moderado por parte de cinco alunos e frequente para quatro.
- As estratégias sociais, são usadas muito limitadamente pela maioria dos inquiridos, moderadamente por parte de cinco alunos e frequentemente por cinco outros.

Colégio Planalto, 9º Ano, nível III

QUADRO DE RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

ALUNOS	PARTE A			PARTE B			PARTE C			PARTE D			PARTE E			PARTE F		
	Estratégias de memória			Estratégias cognitivas			Estratégias de compensação			Estratégias metacognitivas			Estratégias afetivas			Estratégias sociais		
	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso	uso
	frequente	moderado	limitado	frequente	moderado	limitado	frequente	moderado	limitado	frequente	moderado	limitado	frequente	moderado	limitado	frequente	moderado	limitado
A		X				X	X					X			X			X
B		X				X	X				X				X			X
C	X					X	X				X			X				X
D	X				X			X				X	X					X
E		X			X			X				X		X			X	
F		X		X					X		X				X			X
G			X		X		X			X					X		X	
H		X		X			X				X				X			X
I			X	X			X					X		X			X	
J		X			X			X				X			X		X	
K	X					X	X					X		X				X
L		X				X	X				X				X			X
M		X			X		X					X		X				X
N	X					X		X			X				X		X	
O			X			X		X		X					X			X
P		X				X	X					X	X					X
Q			X		X		X					X			X			X
R		X				X		X			X				X		X	
S		X				X	X				X			X				X
T		X				X	X					X			X			X

- A maior parte dos alunos do Colégio Planalto utiliza de forma moderada as estratégias de memória. Quatro de entre eles apontaram para uma utilização frequente e outros quatro para um uso muito limitado.
- As estratégias cognitivas são usadas muito limitadamente pela maioria dos alunos inquiridos. Seis alunos indicam que as utilizam de forma moderada e apenas três as utilizam de forma frequente.
- Quanto às estratégias de compensação, observa-se um uso frequente por parte da maioria, utilização moderada por parte de seis alunos e muito limitada por apenas um.
- A maioria dos alunos utiliza as estratégias metacognitivas de forma muito limitada, oito alunos de forma moderada e dois de forma frequente.
- No campo das estratégias afetivas, destaca-se o uso muito limitado por parte da maioria, moderado por parte de seis alunos e frequente para dois.
- As estratégias sociais, são usadas muito limitadamente pela maioria dos inquiridos, moderadamente por parte de seis alunos e nenhum aponta para um uso frequente.

3.2- Quadro comparativo das estratégias de aprendizagem

O seguinte quadro apresenta o resumo das estratégias de aprendizagem usadas nos diferentes contextos/agrupamentos observados.

QUADRO COMPARATIVO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM																		
CONTEXTO	PARTE A			PARTE B			PARTE C			PARTE D			PARTE E			PARTE F		
	Estratégias de memória			Estratégias cognitivas			Estratégias de compensação			Estratégias metacognitivas			Estratégias afetivas			Estratégias sociais		
	uso	uso	uso mto	uso	uso	uso mto	uso	uso	uso mto	uso	uso	uso mto	uso	uso	uso mto	uso	uso	uso mto
	frequente	moderado	limitado	frequente	moderado	limitado	frequente	moderado	limitado	frequente	moderado	limitado	frequente	moderado	limitado	frequente	moderado	limitado
A			X	X					X	X				X		X		
B		X			X				X		X				X		X	
C		X			X			X				X			X			X
D		X				X	X					X			X			X

Observações

O quadro comparativo das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos dos diferentes contextos permite retirar algumas conclusões.

No que diz respeito às estratégias de memória, verifica-se que existe uma certa uniformidade quanto ao seu uso moderado em três dos quatro agrupamentos em questão. Só os alunos da escola de Valpaços indicam que utilizam essas estratégias de forma muito limitada. Isto poderá dever-se ao facto destes últimos apresentarem maior proficiência no Francês, fruto de um contexto mais favorável ao conhecimento da língua e que torna desnecessária a utilização destas estratégias. Por outro lado, uma situação social menos aberta à cultura francesa, como é o caso dos contextos B, C e D, poderá levar os alunos a recorrer mais a estas estratégias, uma vez que ajudam a recordar o vocabulário da língua.

As estratégias cognitivas são usadas frequentemente pelos alunos do contexto A, moderadamente pelos alunos dos contextos B e C, e de forma muito limitada pelos intervenientes do contexto D. Enquanto se verifica um equilíbrio no uso destas estratégias em Vila Nova de Famalicão e na Parede, observa-se uma grande iniciativa por parte dos alunos de Valpaços no sentido de agir com o objetivo de compreender e produzir novos enunciados. No sentido inverso encontram-se os

estudantes de do Planalto, onde o uso muito limitado destas estratégias revela uma falta de ação da sua parte para com o progresso na língua.

Relativamente às estratégias de compensação, observa-se que tanto o agrupamento de escolas de Valpaços como o agrupamento de escolas D. Sancho I as utilizam de forma muito limitada. Esta situação poderá resultar do facto de possuírem outros recursos para a aprendizagem da língua, sobretudo porque se trata de locais onde a proximidade com o Francês é aparentemente maior e onde poderá haver menos lacunas em relação ao vocabulário. O agrupamento de escolas da Parede refere que utiliza estas estratégias de forma moderada e os estudantes do Colégio Planalto apontam para um uso muito frequente das mesmas. O maior afastamento que estes últimos evidenciam em relação à cultura francesa, e consequentemente a falta de conhecimento linguístico suficiente, pode ajudar a explicar que recorram a todos os elementos imediatos que têm ao dispor para conseguirem usar a língua, nomeadamente inventando e tentando adivinhar as palavras de que necessitam.

As estratégias metacognitivas são frequentemente utilizadas pelos estudantes do contexto A e moderadamente usadas pelos seus congéneres do contexto B, demonstrando com isto algum planeamento da sua aprendizagem. Constituem um recurso limitadamente utilizado pelos alunos dos contextos C e D. Baseados nos elementos recolhidos, descritivos destes dois últimos contextos, o aparente maior afastamento da realidade da língua francesa pode justificar o facto de a maioria dos alunos referir que não utiliza a estratégia, pois serão escassas as oportunidades que se lhes apresentam para conseguirem utilizar a língua.

No que toca às estratégias afetivas, verifica-se que são utilizadas de forma moderada pelos alunos do contexto A e muito limitadamente pelos estudantes dos restantes contextos. Enquanto os alunos de Valpaços parecem dominar melhor as questões emocionais perante a utilização da língua, os restantes denunciam alguma ansiedade e dificuldades de motivação, devido à falta de utilização destas estratégias. Esta falta de confiança na aprendizagem da língua constitui mais um fator que reforça a influência exercida pelos contextos geográficos e meios sociais em todo este processo.

Por último, os resultados dos testes de Oxford indicam uma utilização frequente das estratégias sociais por parte dos intervenientes do contexto A, uso

moderado pelos do contexto B e muito limitado para os estudantes dos contextos C e D. O recurso frequente a estas estratégias denuncia uma aprendizagem da língua por via do contacto com outros falantes. A descrição do contexto A, onde se observa uma proximidade com francófonos potencialmente maior do que nos outros casos, acaba por dar aos alunos a oportunidade de estabelecer esse contacto e de recorrerem mais frequentemente a esta estratégia de aprendizagem. Por outro lado, a impossibilidade de haver interação em língua francesa, pelo facto de não existirem falantes ou alunos com conhecimentos sólidos que possam ajudar no esclarecimento das dúvidas, impedem o desenvolvimento destas estratégias que se baseiam sobretudo numa aprendizagem cooperativa. Os resultados obtidos com a análise das estratégias sociais confirmam uma aparente tendência evidenciada pelas descrições dos contextos que apontam para uma presença mais forte do Francês na zona interior norte e que se vai esbatendo quando se caminha em direção ao litoral, apresentando-se bastante fraca nas regiões do sul.

A análise dos resultados destes testes revela diferenças claras entre as estratégias mais utilizadas no contexto A e aquelas que são mais usadas no contexto D. A especificidade das escolas e todo o ambiente que as rodeia, pode levar ao desenvolvimento de práticas completamente opostas, resultantes da conjugação das variáveis curriculares, socioeconómicas e geográficas. Por outro lado, os resultados dos agrupamentos de Vila Nova de Famalicão e da Parede parecem apresentar alguma convergência na maior parte das estratégias adotadas. Afastam-se, contudo, das tendências observadas em Valpaços, aproximando-se mais da realidade do Colégio Planalto, que apresenta os maiores indícios da falta de presença do Francês e da sua cultura. O agrupamento de escolas de Valpaços parece ser um caso distinto dos outros, em que os resultados apontam para uma presença mais nítida da língua francesa e a existência de melhores condições para o seu ensino e desenvolvimento.

3.3- Resumo e análise dos erros lexicais das composições

Contexto A

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE VALPAÇOS		
7º ano “Mes vacances de Noël”		
	Composições analisadas: 12	
	Erros com origem no Português	Erros com origem no Inglês
	Je fiquei	La family
	Je comer	Une week
	La passage de l'an	Un problèm
	L'arbre de Noël	
	Les filmes	
	Ma famille paterne	
	Choix des présents	
TOTAL	7	3

A primeira recolha feita no agrupamento de escolas de Valpaços, no nível I, apresenta um número reduzido de erros, resultante da pouca extensão das composições. Trata-se de um nível de iniciação em que os alunos ainda não possuem capacidade para uma produção mais extensa. Ainda assim, dos dez erros lexicais identificados, sete têm origem no Português e apenas três são provenientes do Inglês. Esta situação pode traduzir desde logo a menor influência exercida pela língua inglesa nestes alunos, pois a falta de vocabulário no momento da produção escrita leva-os a recorrer prioritariamente à língua materna. O conjunto de erros provenientes da língua materna passa pela utilização dos verbos em Português (je “fiquei”; je “comer”), e sobretudo pela transposição das palavras para o Francês que não são utilizadas nestes contextos, como por exemplo “passage” de l'an ou choix des “présents”.

Descrição de erros lexicais com influência do Inglês

Utilização literal da palavra inglesa:

- family
- week

Erro lexical originado pela palavra inglesa:

- problèm

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE VALPAÇOS		
7º ano “Mes vacances idéales”		
	Composições analisadas: 12	
	Erros com origem no Português	Erros com origem no Inglês
	Beaucoup de choses Une mèse Je estive En agosto Je fui Je nader De barc Très bonité Je brinque unide Famille engraçade Por isse Je suis triste porque La comide La mar La praia Deux semanes Deux irmons	Vacances idéals Une isle Le park Une nuith Activities But en août After je vais Aquatic parc Je return Ma family
TOTAL	20	10

A segunda recolha do nível I, neste agrupamento, reforça a tendência verificada na produção das férias do Natal, isto é, embora o número de erros tenha aumentado, acompanhando uma maior capacidade dos alunos que já possuem um ano letivo de estudo da língua, a maioria dos erros continua a partir principalmente da língua materna. Foram identificados vinte erros por influência do Português e dez por influência do Inglês. Os alunos continuam a recorrer à língua materna para a utilização de verbos (“je brinque”; “je andé”; “je vi”), mas também para a utilização literal da palavra em Português (“en agosto”; “la praia”). Nota-se igualmente uma tendência forte para atribuir às palavras portuguesas características típicas das palavras francesas (“les choses”; “très bonité”; “la comide”; “les semanes”).

Descrição de erros lexicais com influência do Inglês

Utilização literal da palavra inglesa:

- activities
- but
- after
- aquatic
- return
- family

Erro lexical originado pela palavra inglesa:

- isle
- park
- nuith
- idéals

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE VALPAÇOS		
8º ano “Mes vacances de Noël”		
	Composições analisadas: 12	
	Erros com origem no Português	Erros com origem no Inglês
	Recevoir des présents (x3) Le peru Dans Noël La journée é passée Je goût de jouer	Le grandparents L'espirit On mes vacances
TOTAL	7	3

Nas primeiras composições recolhidas no nível II, o reduzido número de erros espelha um discurso bastante correto apresentado pelos alunos. Os erros com origem na língua materna, que são sete, continuam a superar aqueles provenientes do Inglês, três. Os alunos continuam a recorrer ao Português aquando da utilização de verbos (“je recevois”; “je goût de”; “é passée”), embora se registre que alguns não são utilizados literalmente, apresentando algumas características ou terminações do Francês. No caso de “je goût de” é visível o conhecimento da palavra em língua estrangeira, ainda que mal utilizada enquanto verbo.

Descrição de erros lexicais com influência do Inglês

Utilização literal da palavra inglesa:

- grandparents
- on

Erro lexical originado pela palavra inglesa:

- esprit

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE VALPAÇOS		
8º ano “Mes vacances idéales”		
	Composições analisadas: 12	
	Erros com origem no Português	Erros com origem no Inglês
	Et principalment (x2)	Vacances idéals
	En primeir Sans nous preocuparmos	Une adventuré
TOTAL	4	2

A segunda amostra do nível II apresenta igualmente pouca quantidade de erros. Dos seis erros identificados, dois estão relacionados com a língua inglesa e quatro com a influência da língua materna. Estes últimos são sobretudo transferências do Português adotando algumas características gráficas e fonéticas do Francês. A ausência de utilização literal de palavras do Inglês pode significar uma influência menor desta língua.

Descrição de erros lexicais com influência do Inglês

Utilização literal da palavra inglesa:

Erro lexical originado pela palavra inglesa:

- adventuré
- idéals

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE VALPAÇOS		
9º ano “Mes vacances de Noël”		
	Composições analisadas: 12	
	Erros com origem no Português	Erros com origem no Inglês
	Les monuments	Allé visith
	Le muséu	À midnight
	Je vi télévision	Longue périod
	Ça m’a couru très bien	Belles bowles
	La consoada	
	La partilhe des cadeaux	
TOTAL	6	4

As primeiras amostras do nível III revelam dez erros lexicais, dos quais se distinguem seis provenientes do Português e quatro a partir do Inglês. O tipo de erros cometidos por influência da língua materna, à imagem do que acontece nos níveis anteriores, continua a estar ligado à utilização de formas verbais transpostas para o Francês, assim como algum vocabulário apresentando características das duas línguas.

Descrição de erros lexicais com influência do Inglês

Utilização literal da palavra inglesa:

Erro lexical originado pela palavra inglesa:

- visith
- midnight
- périod
- bowles

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE VALPAÇOS		
9º ano “Mes vacances idéales”		
	Composições analisadas: 12	
	Erros com origem no Português	Erros com origem no Inglês
	Les coustumes	Je return
	Prouver les aliments	Idéals
	Jantarades	In America
	La fêste	La semain
	Si les vacances fosem	L’isle
	Sans preocupações	Island
	Les moments	
TOTAL	7	6

A última recolha do nível III apresenta um conjunto de 13 erros. Destes, seis são originados por influência da língua inglesa e outros sete estão relacionados com o Inglês.

Os erros com origem no Português passam pela utilização de verbos transpostos e que não têm o mesmo sentido (“Prouver les aliments”), ainda que em menor quantidade quando comparado com as produções anteriores. Verifica-se sobretudo a utilização de vocabulário do Português escrito com características da língua francesa (“jantarades”; “coustumes”; “moments”) e um caso em que é utilizada a palavra em Português.

Descrição de erros lexicais com influência do Inglês

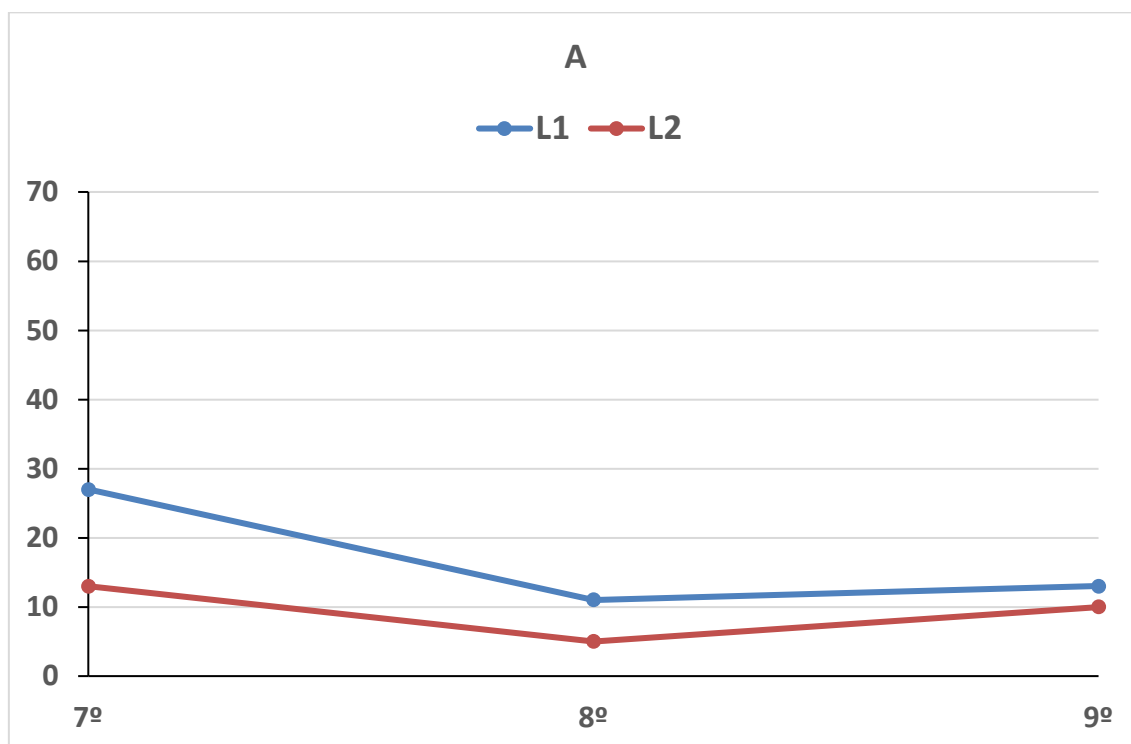
Utilização literal da palavra inglesa:

- return
- in
- Island

Erro lexical originado pela palavra inglesa:

- Idéals
- Semain
- Îsle

Gráfico ilustrativo da quantidade de erros lexicais em cada nível, com origem na L1 ou L2



Contexto B

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. SANCHO I		
7º ano “Mes vacances de Noël”		
	Composições analisadas: 12	
	Erros com origem no Português	Erros com origem no Inglês
	Très divertides Nas vacances Je passei mês vacances Je reçois des présents Nous parlemos Nos amiges Et normalmente La lareire À espere du Père Noël Les paysages La famille	Les cadeous In maison Avoir des glaces pour mieux voir Courajouse Ce mound La nuith Appeare le Père Noël Grandparents
TOTAL	11	8

A primeira produção escrita do nível I apresenta dezanove erros lexicais, entre os quais se distinguem oito com características ligadas ao Inglês e onze com origem na língua materna. Quanto a estes, observa-se sobretudo a utilização de palavras portuguesas escritas com características típicas da língua francesa (“divertides”; “famille”; “lareire”).

Descrição de erros lexicais com influência do Inglês

Utilização literal da palavra inglesa:

- In
- Glaces
- appear
- grandparents

Erro lexical originado pela palavra inglesa:

- cadeous
- courajouse
- mound
- nuith

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. SANCHO I		
7º ano “Mes vacances idéales”		
	Composições analisadas: 12	
	Erros com origem no Português	Erros com origem no Inglês
	Je descansé	On vacances
	Ma case	Je travaille à Paris et à Porto
	Depoi je visite	Idéals
	Je viagé	To Porto
	Un jogue	In Spain
	Je come	Arrived à Porto
	La viage	Un ice cream
	La aque	Je buy
	Est frie	Le 5 junie
	Nous sommes toud venus	4 semaines
	Cansatif	Fantastic
	Je canté	Ma house
	Com mes parents	Je passe weeks
	La bicicleta	Je go Jamaica
TOTAL	14	14

A segunda produção escrita recolhida no nível I apresenta o mesmo número de erros lexicais com origem nas duas línguas. Dos vinte e oito erros recolhidos, catorze têm origem no Inglês e os restantes catorze provêm da língua materna. Estes últimos passam mais uma vez por construções mistas de palavras portuguesas a que atribuíram características do Francês (“descansé”; “viagem”).

Descrição de erros lexicais com influência do Inglês

Utilização literal da palavra inglesa:

- on
- to
- in
- arrived
- ice cream
- buy
- fantastic
- house
- weeks
- go

Erro lexical originado pela palavra inglesa:

- travaille
- idéals
- junie
- semaines

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. SANCHO I		
8º ano “Mes vacances de Noël”		
	Composições analisadas: 12	
	Erros com origem no Português	Erros com origem no Inglês
	La consoada En Inglaterra Equitacion Procime semaine	Les grandpères Des baggets La familly Jouer aux cardes Fun bien
	TOTAL	5

A primeira produção escrita do nível II revela, no total, nove erros lexicais. A maior quantidade está relacionada com a língua inglesa, com cinco erros, e os restantes com a língua materna, quatro erros. No que toca a estes últimos, na maior parte dos casos os alunos partem da palavra portuguesa, atribuindo-lhe características da língua francesa (“Inglaterra”; “procime”).

Descrição de erros lexicais com influência do Inglês

Utilização literal da palavra inglesa:

- fun

Erro lexical originado pela palavra inglesa:

- grandpères
- familly
- baggets
- cardes

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. SANCHO I		
8º ano “Mes vacances idéales”		
	Composições analisadas: 12	
	Erros com origem no Português	Erros com origem no Inglês
	Vídeo jougue	Je trained avec
	À la plage	Was mes vacances
	Je ficaire au Portugal	Grandparents
	Je compraire des	Activité favourit
	Jouer com mes amis	Une part
	Je fui	En august
	Au mez de août	Je travel
TOTAL	9	9

A observação do segundo conjunto de composições relativas ao nível II, expõe um número de erros com origem no Inglês igual ao número de erros provenientes do Português. Relativamente a estes, o aluno ora utiliza a forma literalmente portuguesa (“fui”; “com”), ou transforma essa palavra, atribuindo-lhe características do Francês (“jougue”; “ficaire”).

Descrição de erros lexicais com influência do Inglês

Utilização literal da palavra inglesa:

- trained
- was
- grandparents
- favourit
- august
- travel
- on
- in

Erro lexical originado pela palavra inglesa:

- parth

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. SANCHO I		
9º ano “Mes vacances de Noël”		
	Composições analisadas: 12	
	Erros com origem no Português	Erros com origem no Inglês
	Les filmes La consoada La grande mère Je me porte bien Agréable	À minuith Favorit La soup
TOTAL	5	3

Nas primeiras redações relativas ao nível III, observa-se um número menor de erros cometidos por influência do Inglês, apenas três. Dos oito erros recolhidos, cinco são originados pelo Português e, ou são palavras simplesmente portuguesas (“filmes”; “consoada”), ou apresentam características do Francês (“agréable”).

Descrição de erros lexicais com influência do Inglês

Utilização literal da palavra inglesa:

- soup

Erro lexical originado pela palavra inglesa:

- minuith
- favorit

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. SANCHO I		
9º ano “Mes vacances idéales”		
	Composições analisadas: 12	
	Erros com origem no Português	Erros com origem no Inglês
	Depuis nous avons visiter	Je visit
	Les semaines	Pacific
	L’incie des vacances	Favourit
	La familie	Fantastic
	Au mois de julle	On mês vacances
	Rester en case	Le juice
	L’Espanhe	Je retorned
	Je dorms	grandmer
	Je descanse	
	Très agradável	
	Le ordinateur	
TOTAL	11	8

À imagem dos resultados da primeira recolha, dos dezanove erros identificados, a maior parte, onze erros, têm origem na língua materna e oito provêm do Inglês. Aqueles que estão relacionados com o Português continuam, na sua maioria, a ser construídos a partir de palavras portuguesas às quais são acrescentadas características do Francês (“familie”; “julle”; “ordinateur”).

Descrição de erros lexicais com influência do Inglês

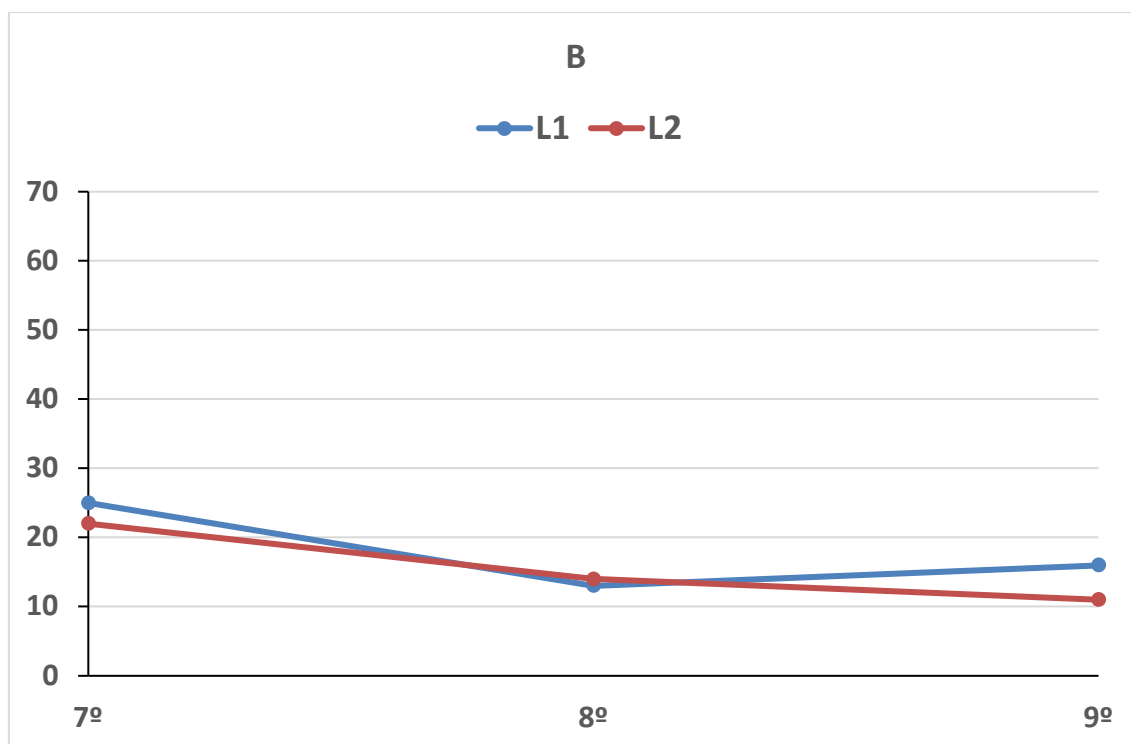
Utilização literal da palavra inglesa:

- visit
- pacific
- favourit
- fantastic
- on
- juice

Erro lexical originado pela palavra inglesa:

- retorned
- grandmer

Gráfico ilustrativo da quantidade de erros lexicais em cada nível, com origem na L1 ou L2



Contexto C

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA PAREDE		
7º ano “Mes vacances de Noël”		
	Composições analisadas: 12	
	Erros com origem no Português	Erros com origem no Inglês
	Je jogo	Je parle with ma famille
	Je ajudo	Je visit ma famille
	Con mes parents	Rester nervoux
	Las vacances	Ma familly
	Je goûte de restaurants	Très specials
	Las amis	Mês vacances
		Le dinner
		Open les cadeaux
		Je go
TOTAL	6	9

Nesta primeira observação do nível I, os nove erros com origem no Inglês, ultrapassam os seis com origem na língua materna. Estes são sobretudo verbos utilizados diretamente em Português (“jogo”; “ajudo”).

Descrição de erros lexicais com influência do Inglês

Utilização literal da palavra inglesa:

- with
- specials
- go
- dinner
- open

Erro lexical originado pela palavra inglesa:

- visit
- nervous
- familly
- vacances

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA PAREDE		
7º ano “Mes vacances idéales”		
	Composições analisadas: 12	
	Erros com origem no Português	Erros com origem no Inglês
	Je fique Je brinque Je vais à la prai J’aime jogar Je mangé gomas Je jogue Je viagem à France Tode le village	Grandparents Studié Je travaille on plage Travailier à Paris Amis simpatics Mes friends In Algarve Je find mon professeur Days de vacances Ma family
TOTAL	8	10

A segunda recolha do nível I apresenta um total de dezoito erros. A quantidade de erros originados pelo Inglês, dez, é superior à originada pela língua materna, 8. Estes últimos são sobretudo palavras portuguesas modificadas com características do Francês (“prai”; “tode”).

Descrição de erros lexicais com influência do Inglês

Utilização literal da palavra inglesa:

- grandparents
- on
- friends
- family
- in
- find
- days

Erro lexical originado pela palavra inglesa:

- étudié
- travailier
- simpatics

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA PAREDE		
8º ano “Mes vacances de Noël”		
	Composições analisadas: 12	
	Erros com origem no Português	Erros com origem no Inglês
	Un grand Bolo Rei J’acampe Je goûte de chocolat Repas très savorie Je fais voyages	Je returne ao Portugal Visité le coliséom Je pass les vacances Est tree interessante Les vacances children
TOTAL	5	6

Nas primeiras composições do nível II, com onze erros lexicais identificados, verifica-se que existem seis com origem no Inglês e cinco com influência do Português. Estes resumem-se à utilização de palavras modificadas com características do Francês. (“savorie”; “acampe”).

Descrição de erros lexicais com influência do Inglês

Utilização literal da palavra inglesa:

- pass
- children
- vacances

Erro lexical originado pela palavra inglesa:

- returne
- coliséom
- tree (très)

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA PAREDE		
8º ano “Mes vacances idéales”		
	Composições analisadas: 12	
	Erros com origem no Português	Erros com origem no Inglês
	J'aime le mare Je visite monumentes Je dorme à la maison J'adore viver	On été On hiver Je visitéd la culture La tower Eiffel Vacances idéals J'écouté music Les diferentes Is calme
	TOTAL	4
		8

As segundas produções escritas do nível II, revelaram um total de doze erros lexicais. Oito têm origem no Inglês, um número mais elevado dos que os quatro com origem no Português. Destes observam-se sobretudo palavras utilizadas literalmente (“viver”; “dorme”), assim como palavras modificadas com traços do Francês (“monumentes”; “mare”).

Descrição de erros lexicais com influência do Inglês

Utilização literal da palavra inglesa:

- on (x2)
- tower
- is
- music
- different

Erro lexical originado pela palavra inglesa:

- visitéd
- idéals

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA PAREDE		
9º ano “Mes vacances de Noël”		
	Composições analisadas: 12	
	Erros com origem no Português	Erros com origem no Inglês
	Ma familie Les présents La torre Eiffel Maravilheuse Equipamente Monumentes	Family Our dinner Le dinner A obtainu um jeu
	TOTAL	6
		4

Dos dez erros observados nas primeiras redações do nível III, quatro estão relacionados com o Inglês e seis estão ligados ao Português. No que toca estes últimos, a esmagadora maioria parte do vocábulo em língua materna e acrescenta-lhe traços da língua francesa. (“maravilheuse”; “monumentes”).

Descrição de erros lexicais com influência do Inglês

Utilização literal da palavra inglesa:

- family
- our
- dinner

Erro lexical originado pela palavra inglesa:

- obtainu

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA PAREDE		
9º ano “Mes vacances idéales”		
	Composições analisadas: 12	
	Erros com origem no Português	Erros com origem no Inglês
	Outre pays Les destines Maravilleux Réfléctir Je fui Je encontre engraçades	Animals Island Aller en Greece Viagger Une îlland Visite museums To Portimão La semain
	TOTAL	
	8	7

Na segunda observação do nível III, dos quinze erros identificados, sete estão ligados ao Inglês e oito estão relacionados com a língua materna, sobretudo pela utilização de palavras portuguesas com características do Francês (“destines”; “engraçades”).

Descrição de erros lexicais com influência do Inglês

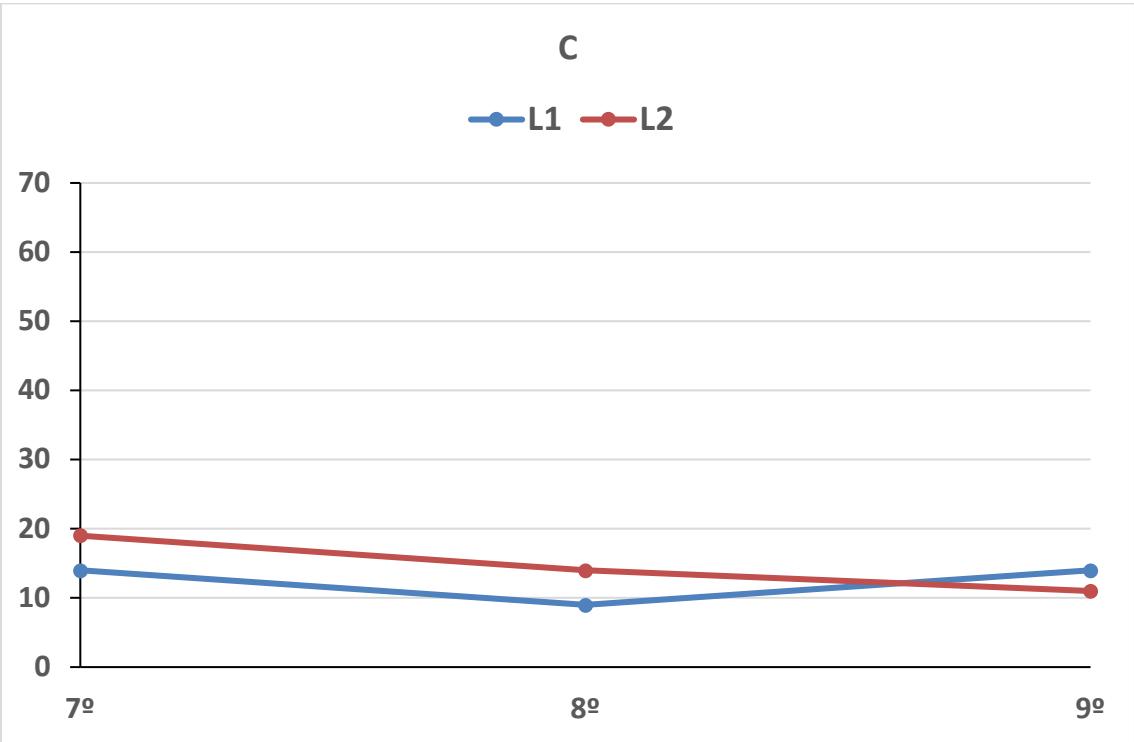
Utilização literal da palavra inglesa:

- animals
- museums
- Island
- to
- Greece
- semain

Erro lexical originado pela palavra inglesa:

- Îlland

Gráfico ilustrativo da quantidade de erros lexicais em cada nível, com origem na L1 ou L2



Contexto D

COLÉGIO PLANALTO LISBOA		
7º ano “Mes vacances de Noël”		
	Composições analisadas: 12	
	Erros com origem no Português	Erros com origem no Inglês
	Sobre la tradition	Music
	Je fiqué	Sapin was décoré
	Três jours	Je danced
	Présent de Noël	Things
	Nous viajons	Sond de musique
	Beaucoup de présents	Je readed
	Quase chaque Noël	Ma mère cooked
	Je recebé des présents	Ma favourite
	Je mange bacalhao	Ami slept à la maison
	Et polvo	Je went to Londres
	Je andé de patins	Cette city
		During vacances
		Je watched télévision
		Je build le sapin
		On Noël
		Je reste on homé
		Je eat chocolats
		Les homeworks
		Noël day
		Mon aunt
		Ma sister
		Je go au cinema
		lunch
		Je ate tacos
		Sont delicious
		Ma family
		Very présents
		Tree de Noël
		left
		Je saw un film
		Je make le sapin
		With des boules
TOTAL	11	32

A primeira produção escrita recolhida no nível I apresenta ao todo quarenta e três erros lexicais, dos quais trinta e dois são originados pelo Inglês e apenas onze

pelo Português. Destes, uma parte resume-se à utilização da palavra da língua materna (“sobre”; “Três”; “quase”), e os restantes caracterizam-se pela atribuição de características do Francês à palavra portuguesa (“recebé”; “andé”).

Descrição de erros lexicais com influência do Inglês

Utilização literal da palavra inglesa:

- | | |
|------------|-------------|
| • music | • aunt |
| • was | • sister |
| • danced | • go |
| • things | • lunch |
| • readed | • ate |
| • cooked | • delicious |
| • favourit | • family |
| • slept | • very |
| • went | • tree |
| • city | • left |
| • during | • saw |
| • watched | • make |
| • build | • with |
| • on | • homeworks |
| • eat | • day |

Erro lexical originado pela palavra inglesa:

- | | |
|--------|--------|
| • sond | • homé |
|--------|--------|

COLÉGIO PLANALTO LISBOA		
7º ano “Mes vacances idéales”		
	Composições analisadas: 12	
	Erros com origem no Português	Erros com origem no Inglês
	Nous somme très amis	Je vais danse
	Plus tarde	Je vais visit
	Les fins de semaine	À l’oceanarium
	Sont sempre	One semaine
	Je comece mês vacances	Pendant la nuith
	Le acampamente	Family
	Une ilhe	Idéals
	Je viagem	To les vacances
	Une semaine com mes cousins	Tower Eiffel
	Soleil a batter	En Holland
	Depois je vais	À Thailand
	Le ultime	La Cultur
		Les Idols
		Le Dînnner
		La Music
		Very amusant
		Fantastic jours
		Go à la maison
		La Beach
		La mer Mediterran
		Mês sisters
		Très hot
		Le airport
		Mon father
		En Espaine
		At le nuit
		The centre
		Le park
		Glass d’eau
		Visiter London
		Il est simpatic
TOTAL	12	31

As composições recolhidas no mês de maio, relativas ao nível I, revelam de novo uma grande quantidade de erros com origem na língua inglesa. Dos quarenta e três recolhidos, trinta e um são provenientes do Inglês e doze estão relacionados

com a língua materna. Estes passam pela atribuição de características da língua francesa às palavras portuguesas (“comece”; “ilhe”; “die”).

Descrição de erros lexicais com influência do Inglês

Utilização literal da palavra inglesa:

- | | |
|--------------|--------------|
| • oceanarium | • hot |
| • one | • airport |
| • family | • father |
| • to | • at |
| • tower | • the |
| • Holland | • park |
| • Thailand | • glass |
| • Cultur | • London |
| • idols | • Sisters |
| • music | • Mediterran |
| • very | • Beach |
| • fantastic | • Go |

Erro lexical originado pela palavra inglesa:

- | | |
|----------|------------|
| • danse | • dînnner |
| • visit | • Espaine |
| • nuith | • simpatic |
| • idéals | |

COLÉGIO PLANALTO LISBOA		
8º ano “Mes vacances de Noël”		
	Composições analisadas: 12	
	Erros com origem no Português	Erros com origem no Inglês
	Le resto de mês vacances	On mes vacances
	À la tard	Jouer on playstation
	Nous ouvrimos les cadeaux	Mon family
	Toute la noit	Nous allons to le cinema
	Ma famille	Je receive des cadeaux
	Des présents	Jouer aux cards
	Pour ce mound	La vie est fantastic
	Devant la lareira	Le Père Noël appear
	Famille religiosa	cooking
	À la case de	On cinema
	Nuite de Noël	La nuith
	Resto de mês vacances	Je studie
	Je visite museus	Les cadeous
	Nous ouvrimos les cadeaux	Noël tradiction
		Mês vacances
TOTAL	14	15

O nível II começa por apresentar um total de vinte e nove erros lexicais. Quinze estão relacionados com o Inglês e catorze com o Português. Destes últimos, observamos que uma parte são palavras modificadas com traços do Francês (“mound”; “case”), outras são palavras francesas com traços do Português (“ouvrimos”) ou ainda palavras literalmente portuguesas (“resto”; “lareira”).

Descrição de erros lexicais com influência do Inglês

Utilização literal da palavra inglesa:

- on (x2)
- family
- to
- receive
- cooking
- fantastic
- appear
- tradiction
- cards

Erro lexical originado pela palavra inglesa:

- nuith
- studie
- vacances

COLÉGIO PLANALTO LISBOA		
8º ano “Mes vacances idéales”		
	Composições analisadas: 12	
	Erros com origem no Português	Erros com origem no Inglês
	Ma familie	Vacances on Hawaii
	Ir à la plage	Aller on Spain
	Je suis apaixone	Le trip
	Boire un batide	Une house
	Pendant le noite	On mes vacances
	Mer salgade	Aller à London
	Boneque de neige	Or aller à Paris
	Je prove	Je want aller
	Longe de mes professeurs	Vacances with mes cousins
	Très coisas	Mes friendes
	Les palmeires	Vacances en home
	J'aime viager	Jour magnific
	Vacances passades	Vacances ideals
	Vacances divertides	Silencieuse
		J'ai des cousins there
		Très delicious
		Not très mal
		Très hot
		Tu can visiter
		Many monuments
		Doing vacances
		Très perfect
TOTAL	14	22

Neste segundo momento, foram identificados trinta e seis erros lexicais. Vinte e dois com origem no Inglês e catorze ligados ao Português. Continua a verificar-se que estes últimos se assemelham aos anteriores, isto é, construídos com base na palavra da língua materna e modificados com características da língua alvo. (“passades”; “divertides”).

Descrição de erros lexicais com influência do Inglês

Utilização literal da palavra inglesa:

- on (x2)
- spain
- trip
- house
- London
- or
- want
- with
- many
- doing
- home
- magnific
- ideals
- there
- delicious
- not
- hot
- can
- perfect

Erro lexical originado pela palavra inglesa:

- friendes
- silenciose

COLÉGIO PLANALTO LISBOA		
9º ano “Mes vacances de Noël”		
	Composições analisadas: 12	
	Erros com origem no Português	Erros com origem no Inglês
	La famille	La grandmère
	Les présents	Je regarde un movie
	Le die 24	Je opené les cadeaux
	Je mange le pérou	On le jour
	Nous avons andé	La family
		Nous avons visit (x2)
		Laitue et tomato
		On London
		La semain
		Aller à l'échole
		Fantastic
TOTAL	5	12

O número total de erros encontrados nesta primeira produção do nível III é de dezassete. Doze deles ligados ao Inglês e cinco ao Português. Estes últimos são na maioria palavras portuguesas modificadas com traços do francês. (“pérou”; andé”).

Descrição de erros lexicais com influência do Inglês

Utilização literal da palavra inglesa:

- movie
- on (x2)
- visit (x2)
- family
- London
- fantastic

Erro lexical originado pela palavra inglesa:

- grandmère
- opené
- tomato
- échole
- semain

9º ano “Mes vacances idéales”		
	Composições analisadas: 12	
	Erros com origem no Português	Erros com origem no Inglês
	La feire médiévale Les planches Encontrer un ami Espetacule Les barcs La profundité Très tarde Les viages Aliments soudables	Manger vegetables Tout le day Dormir en une bed Caractère Practice du sport Les vacances Les persons Les uncles Une guitar Ideals Magnific
TOTAL	9	11

Nas segundas composições do nível III foram recolhidos vinte erros. Onze com origem no Inglês e nove com origem no Português. As características destes últimos passam pela modificação de palavras portuguesas com traços distintivos do Francês (“feire”; “profundité”).

Descrição de erros lexicais com influência do Inglês

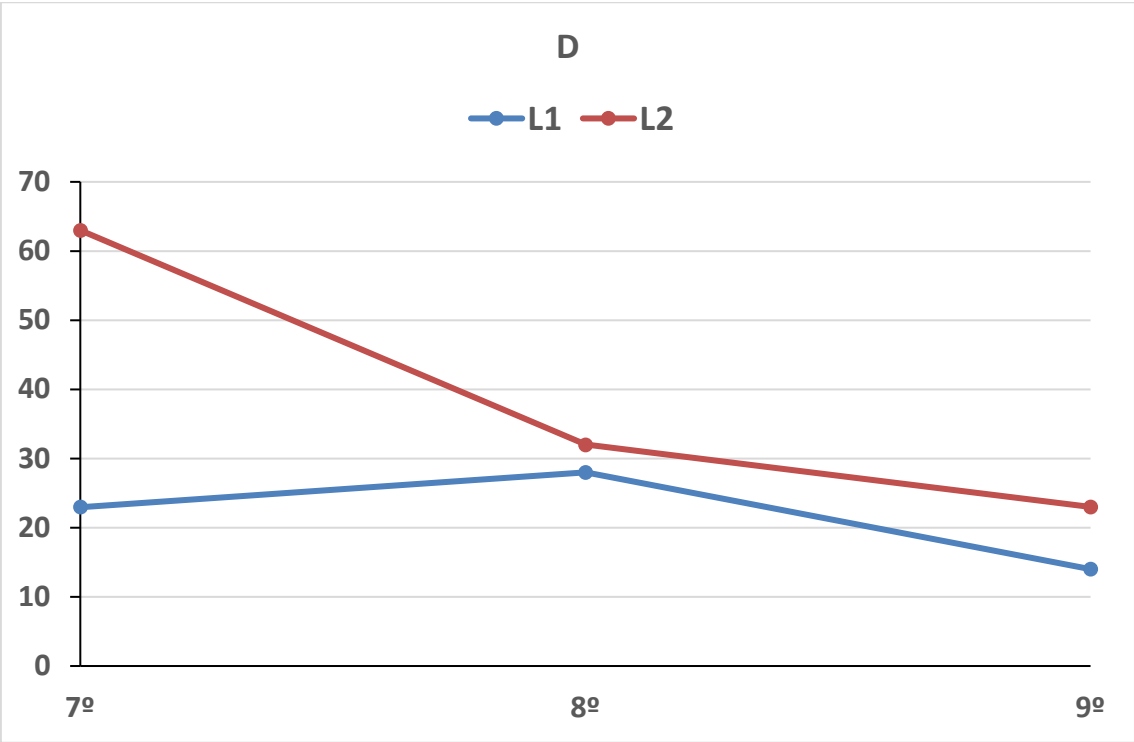
Utilização literal da palavra inglesa:

- vegetables
- day
- bed
- practice
- vacances
- persons
- uncles
- guitar
- ideals
- magnific

Erro lexical originado pela palavra inglesa:

- caractère

Gráfico ilustrativo da quantidade de erros lexicais em cada nível, com origem na L1 ou L2



Sumário

Figura 1

Evolução do número total de erros observados nos três níveis (L1+L2).

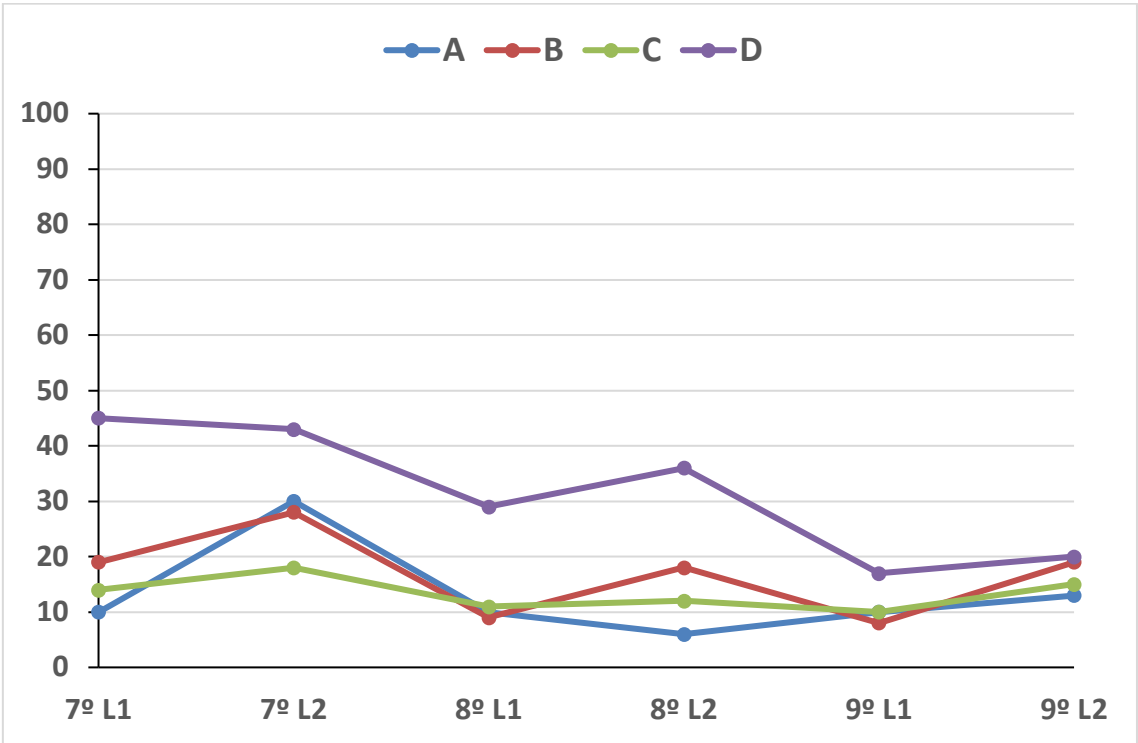
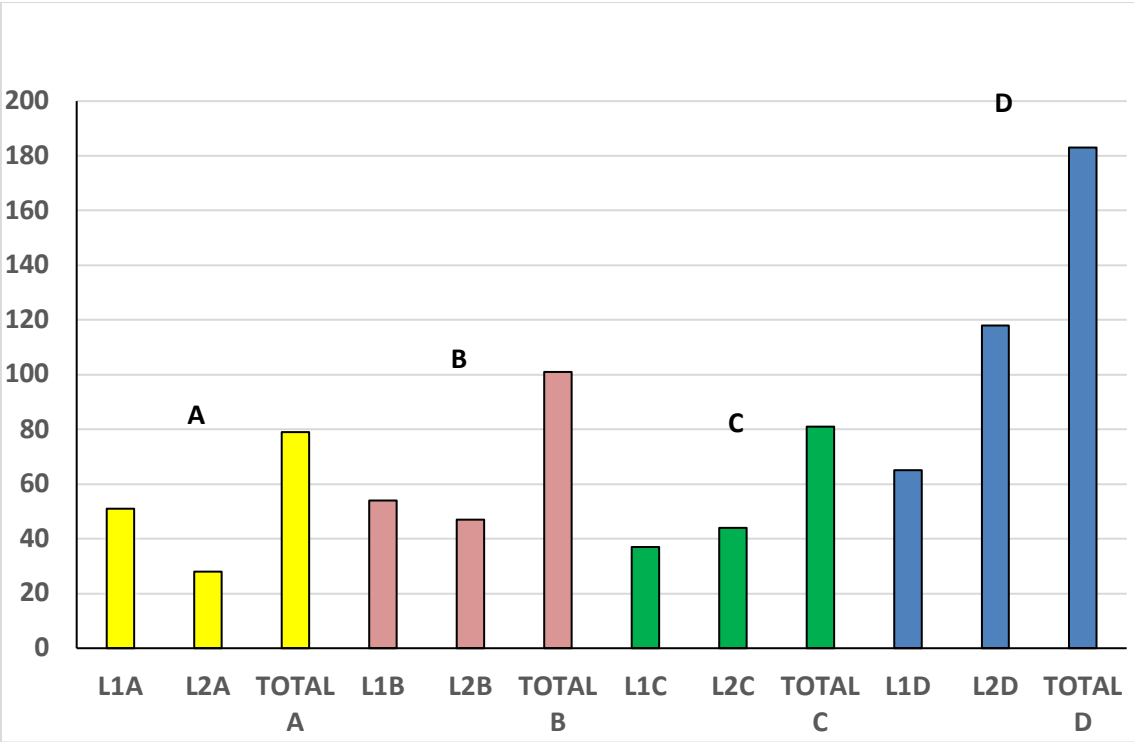


Figura 2

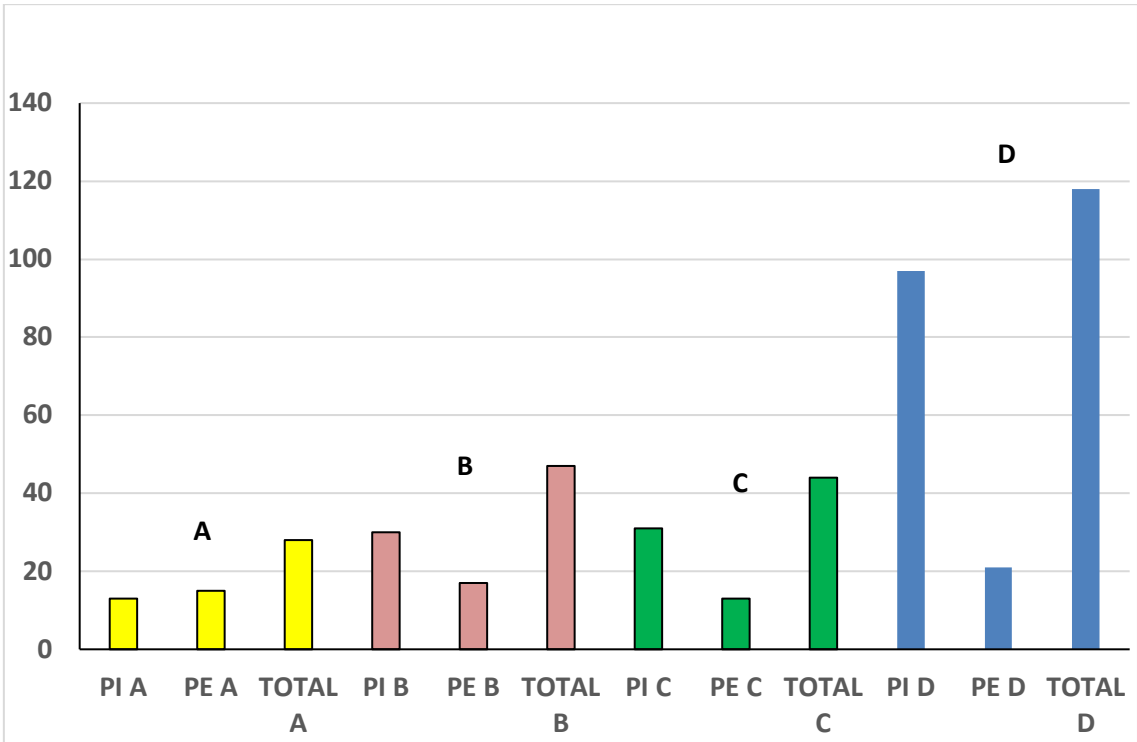
Comparação da língua de origem dos erros (L1 e L2).



	CONTEXTO A			CONTEXTO B			CONTEXTO C			CONTEXTO D		
ORIGEM	L1	L2	TOTAL	L1	L2	TOTAL	L1	L2	TOTAL	L1	L2	TOTAL
TOTAL	51	28	79	54	47	101	37	44	81	65	118	183

Figura 3

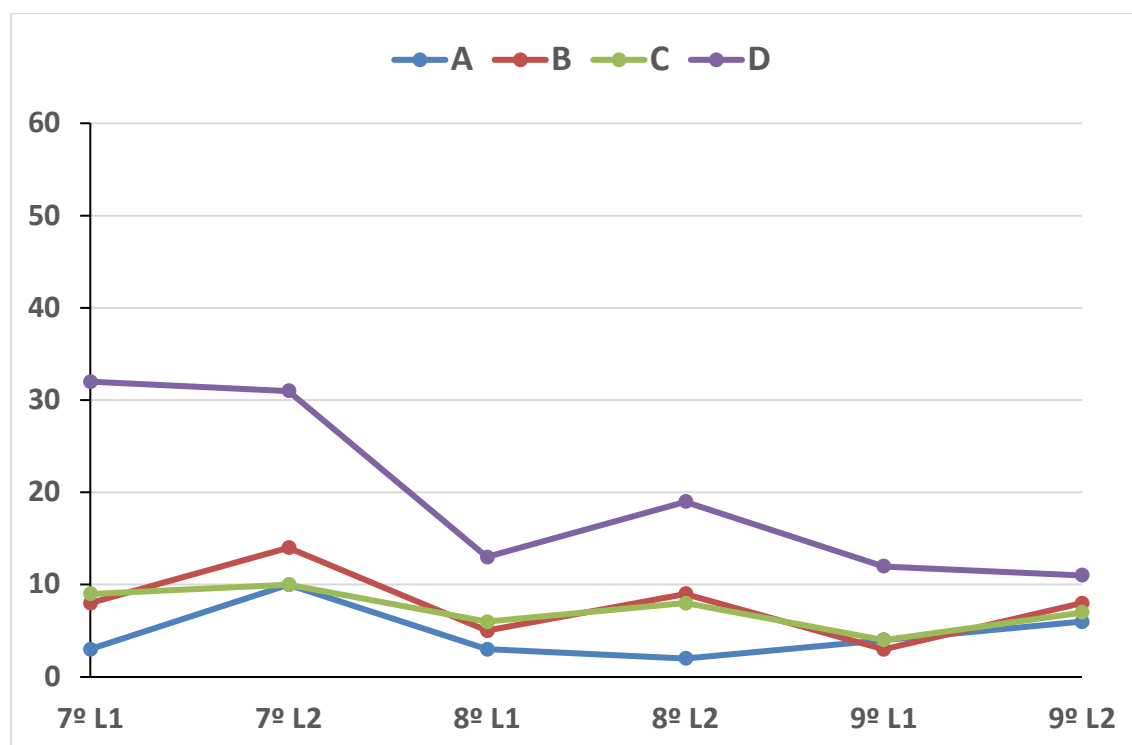
Comparação do tipo de erro da L2
(utilização de palavra inglesa - **PI** / palavra produzida com erro - **PE**)



	CONTEXTO A			CONTEXTO B			CONTEXTO C			CONTEXTO D		
ORIGEM	PI	PE	TOTAL	PI	PE	TOTAL	PI	PE	TOTAL	PI	PE	TOTAL
TOTAL	13	15	28	30	17	47	31	13	44	97	21	118

Figura 4

Evolução do número de erros por ano/nível com origem na L2



No total das composições dos três níveis, os alunos do contexto A apresentam 51 erros provenientes da L1 e 28 com origem na L2. Em qualquer um dos níveis observados, nas duas produções escritas, o número de erros lexicais ligados à L1 é sempre superior ao dos erros cometidos por influência da L2. Estes alunos demonstram uma tendência clara para recorrer preferencialmente à L1 no momento em que se deparam com a obrigatoriedade de produzir o texto em questão. Esta situação poderá ficar a dever-se ao facto da L1 ser a língua dominante a nível cultural e constituir o único sistema linguístico em que possuem conhecimentos sólidos, transferindo a partir daí já que não são suficientemente proficientes na L2. A distância existente entre a L2 e a L3, por ser maior que aquela que separa a L1 e a L3, também poderá ter um papel fundamental neste processo que aponta para uma menor influência do Inglês, dado o número reduzido de erros observado. Por outro lado, comparativamente com os outros, o contexto A foi aquele que registou o menor número de erros cometidos por influência da L2, 28 no total. Destes, como é visível no quadro 2, apenas 13 são utilizações literais das palavras inglesas. Este facto poderá indicar não só uma menor preponderância da L2 como

uma maior proficiência na L3, algo que vai ao encontro das características da região, já enunciadas.

Os alunos do contexto B apresentam, no somatório das produções escritas dos três níveis, 54 erros com origem na L1 e 47 provenientes da L2. À imagem da situação verificada no contexto A, o maior número de erros observados em todos os níveis está relacionado com a L1, embora a diferença em relação ao total de erros provenientes da L2 seja pouca. Aliás, neste contexto, verifica-se que existe um grande equilíbrio no que toca à língua que origina os erros, havendo um aumento da influência da L2 em relação ao contexto A. Esta situação traz igualmente um acréscimo de utilização literal de palavras inglesas em relação ao contexto A, algo que também indica um maior conhecimento lexical da L2. O número de palavras produzidas com erro por influência do Inglês mantém-se praticamente idêntico ao do contexto anterior. Ainda assim, o número total de erros lexicais na L3 é elevado (101), o que denota menos proficiência comparativamente com o contexto A.

O contexto C apresenta um conjunto de 37 erros atribuídos à L1 e 43 produzidos a partir da L2. Nesta situação, observamos desde logo uma diferença acentuada em relação aos contextos anteriores, pois o número de erros provocados pelo Inglês ultrapassa o número de erros originados pelo Português. Esta situação deixa desde logo antever um reforço da influência da L2 que, neste caso particular, também já se tinha verificado no contexto B, embora abaixo da influência da L1. A utilização literal de palavras em Inglês ao longo do discurso mantém-se elevada, ao mesmo nível que o contexto B, e o número de palavras produzidas com erro por influência da L2 desce ligeiramente, mantendo números muito próximos do contexto B. Contudo, apresenta um total de 80 erros, número que está equiparado ao registado no contexto A (79), o que traduz uma proficiência em L3 com níveis semelhantes.

Quanto ao contexto D, o número de erros resultantes das composições dos três níveis, dispara em relação aos contextos anteriores. Observam-se 65 erros cometidos por influência da L1, valor que ainda assim se mantém dentro dos níveis registados nos contextos A, B e C. No entanto, o número de erros provocados pela L2 sobe para 118, muito acima do máximo de 47 observados no contexto B, facto que aponta desde logo para uma tendência forte em utilizar o Inglês. Deste conjunto

de 118 erros, 97 são vocábulos literalmente ingleses e apenas 21 são palavras escritas em francês com erro por influência do Inglês.

A análise dos erros lexicais detetados nas produções escritas provenientes dos vários agrupamentos de escolas está baseada nas tipologias enunciadas no ponto 7 do capítulo II deste trabalho.

No que toca ao conjunto de erros ligados à L1, nos quatro contextos, para além das transferências diretas e das formas mistas, destacam-se sobretudo os erros de coocorrência, descritos por Hamel e Milicevic, ou seja, palavras que também existem na língua francesa, mas que não se utilizam nos mesmos contextos e por isso não são apropriadas, como é o caso de “ultime jour” ou “arbre de Noël”. São também visíveis palavras que, na tipologia avançada por estes autores, são classificadas como contendo erros de sentido, como por exemplo “depuis d’aller”, “présents de Noël”, “ça m’a couru bien”, “je goût de jouer”. Nestes casos, é evidente a falta de conhecimento sobre o significado das palavras, utilizadas por serem parecidas com as da língua materna. Os erros em que os alunos não conseguem distinguir o masculino do feminino, classificados por Namukwaya como erros de género, são de igual modo frequentes e diretamente ligados à L1, como “la passage”, “la voyage” ou “le mer”. Em algumas composições também se detetaram alguns erros de intralíngua, ou seja, palavras cuja incorreção não está relacionada com a influência da L1 ou da L2, mas com a falha de aplicação das regras gramaticais da língua, como por exemplo “je recevois”, “nous avons visiter” ou “je mangé”. Estes erros, como já foi referido anteriormente, costumam surgir nas situações em que o aluno já possui um conhecimento mais sólido da língua alvo e apresenta uma tendência para generalizar a aplicação de regras gramaticais. A esmagadora maioria destes erros são visíveis nos contextos A,B e C. pelo contrário, no contexto D são praticamente inexistentes, algo que aponta para o desconhecimento de regras gramaticais básicas.

Relativamente à influência exercida pela L2, observamos sobretudo erros de interlíngua na produção lexical em L3. Adotando o ponto de vista de Angelis e Selinker, podemos apontar, em primeiro lugar, para erros devidos a uma transferência interlinguística lexical, presentes em todos os contextos, e em que os alunos utilizam literalmente as palavras da L2, como por exemplo “week”, “after”, “august”, “travel” ou “appear”, entre outras.

Num segundo momento, observamos um conjunto de palavras em que existe uma transferência interlinguística morfológica, havendo uma mistura do vocábulo da L2 com o da L3, adotando assim características próximas da palavra pretendida, como por exemplo “adventure”, “midnight”, “ghost”, “problem”, “ideals” ou “Espaine”, entre outras. Este género de erros também é classificado por Namukwaya como erros de léxico-morfossintáticos, em que os alunos se servem da palavra inglesa, acrescentando-lhe características da palavra francesa, cometendo erros de interlíngua lexicais e morfológicos. Por seu lado, Masseron e Luste Chaâ classificam este tipo de incorreções como erros de léxico-gramática, em que o aluno acaba por adotar estratégias compensatórias devido à falta de competência nos contextos específicos, traduzindo ou emprestando palavras de outra língua. O contexto D, com palavras como “échole”, “silencious”, “nuith” ou “dinner”, é aquele em que se detetam mais erros deste género.

Em suma, as recolhas do nível I seriam, teoricamente em todos os contextos, aquelas que apresentariam o maior número de erros lexicais provenientes do Inglês, na medida em que constitui a única referência de língua estrangeira que possuem nesse momento. Essa tendência é largamente confirmada em todos os contextos, quer os erros resultem da influência da L1, quer sejam originados pela L2, como se pode observar nos gráficos da figura 1 e figura 4. A partir do nível II, já com um ano letivo cumprido, a tendência seria para que a influência das línguas já conhecidas fosse progressivamente diminuindo, algo que também se comprova através dos dados representados nos gráficos acima citados. Seria igualmente expectável que esta tendência se mantivesse, atingindo o seu ponto mais fraco, ao nível de ocorrência de erros lexicais, com o decorrer do nível III. No entanto, verificou-se, em todos os contextos, um aumento desses erros, provenientes da L2, no final do nono ano, com a exceção do contexto A, onde se verifica um ligeiro decréscimo.

Contudo, a tendência geral de um decréscimo de erros entre o primeiro e o terceiro nível é uma realidade, tanto os relativos à L1, como os relacionados com a L2. Trata-se de uma evolução natural, fruto de uma aprendizagem progressiva da língua e da consequente compreensão das suas particularidades em relação às demais já adquiridas. Os contextos A, B e C apresentam percursos bastante próximos entre o sétimo e o nono ano, no entanto, o contexto D, que apresenta um número de erros lexicais consideravelmente acima dos restantes logo no sétimo ano, termina

com valores muito próximos dos outros, algo que configura uma evolução muito acentuada relativamente à aquisição lexical da L3.

A L1, nos contextos A e B revela-se mais influente a partir do sétimo ano e, ainda que diminua a ocorrência de erros relacionados com ela, os níveis mantêm-se sempre acima dos erros registados por influência da L2, até ao nono ano. Só no caso dos contextos C e D é que a L2 domina o número de erros apresentados pelos alunos entre o sétimo e o nono ano.

O isolamento do interior norte e consequente afastamento das tendências culturais e linguísticas que verificam nos grandes centros podem ajudar a explicar a menor influência que a L2 regista na produção lexical em L3. O reduzido número de erros na L3 pode estar diretamente ligado ao fenómeno da emigração para países de língua francesa. Já, na zona do litoral norte, ao contrário do que seria expectável, devido à situação geográfica e a uma teórica maior influência do Francês proveniente da emigração, ainda que muito menos significativa do que no contexto A, o número total de erros lexicais sobe exponencialmente, ficando inclusivamente acima do contexto C na zona mais a sul. Esta última apresenta um número de erros lexical praticamente idêntico ao do contexto A, situação que não seria de esperar dadas as diferenças que separam as duas realidades. O elo de ligação poderá estar na percentagem de imigrantes de origem africana que, não tendo uma exposição tão significativa à língua inglesa, consigam melhores resultados na L3. Com isso, também há que considerar o facto da língua francesa ser uma realidade em grande parte dos países africanos, algo que também pode condicionar o desempenho observado neste agrupamento de escolas. O contexto D é aquele que regista a evolução mais significativa, uma vez que apresenta níveis muito elevados de erros cometidos no início do sétimo ano. Os erros de intralíngua que se observaram nos contextos A, B e C, ilustrativos de alguma competência na L3, são praticamente inexistentes nestes alunos do contexto D. Pelo contrário, apresentam erros de léxico-gramática e transferência interlinguística morfológica que são provocados por estratégias compensatórias, típicas de alunos com fraca proficiência na língua alvo. Aliás, esta situação coincide com as indicações fornecidas pelo quadro com o questionário de Oxford, onde se nota uma clara tendência dos alunos do contexto D em utilizar esse tipo de estratégias de aprendizagem.

3.4- Resumo e análise dos erros lexicais das descrições

Contexto A

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE VALPAÇOS		
9º ano descrição da imagem alusiva ao Natal		
	Composições analisadas: 12	
	Erros com origem no Português	Erros com origem no Inglês
	Les gents	La back de l'image
	La famille mangeando	Maravillous
	La perfeiction	Coleurs
	La famille s'encontre	In le sapin
	Pour réaliser	
	Famille reunide	
	Las personnes	
TOTAL	7	4

As descrições da imagem alusiva ao Natal feita pelos alunos do 9º ano da Escola de Valpaços apresenta um total de 11 erros lexicais. Sete estão relacionados com a língua materna, apresentando palavras construídas com características das duas línguas. Os restantes quatro erros estão ligados ao inglês.

Utilização literal da palavra inglesa:

- back
- in

Erro lexical originado pela palavra inglesa:

- maravillous
- colours

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE VALPAÇOS		
9º ano descrição da imagem alusiva às férias ideais		
	Composições analisadas: 12	
	Erros com origem no Português	Erros com origem no Inglês
	Surfar	On la voiture
	Pranche (x2)	Tripe avec les amis
	Furado	Calm
	Divertide	
	Description	
TOTAL	6	3

A segunda descrição deste agrupamento apresenta uma ligeira redução dos erros, de 11 para 9. Continua a observar-se um número total de erros reduzido, comparativamente aos outros contextos, sendo que aqueles relacionados com o Português mantêm-se acima dos originados pelo Inglês.

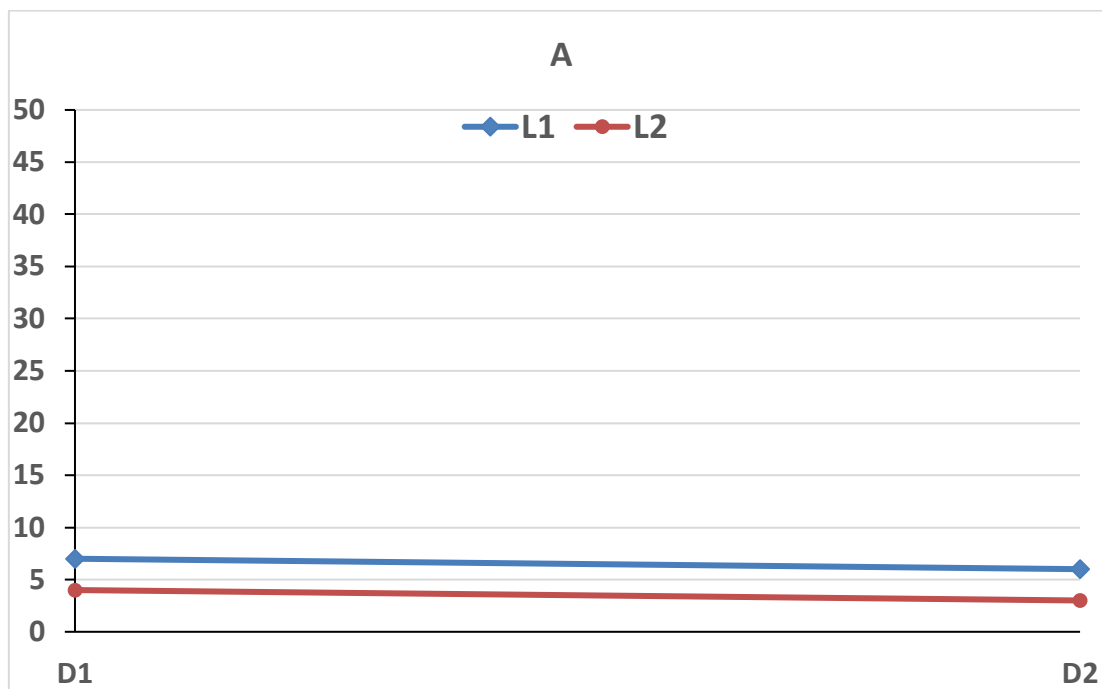
Utilização literal da palavra inglesa:

- on
- calm

Erro lexical originado pela palavra inglesa:

- tripe

Gráfico ilustrativo da evolução do número de erros lexicais com origem na L1 e na L2 entre a descrição 1 (D1) e a descrição 2 (D2).



Como se pode verificar pelas linhas do gráfico acima, diminuiu o número de erros registados da primeira para a segunda descrição, tanto os que estão relacionados com o Português (L1), como os relacionados com o Inglês (L2), ainda que as diferenças não sejam significativas. Regista-se apenas um erro a menos em cada um dos casos.

Contexto B

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. SANCHO I		
9º ano descrição da imagem alusiva ao Natal		
	Composições analisadas: 12	
	Erros com origem no Português	Erros com origem no Inglês
	Les surprises de Noël	In cette image
	Arbre de Noël	On arbre
	Un motive	Très food
	La familie	Une children
	Famille unide	La kitchen
	Image constituid	Les végétales
TOTAL	6	6

Esta primeira descrição dos alunos do agrupamento D. Sancho regista um total de 12 erros, seis originados pela língua portuguesa e outros seis causados pelo inglês. Os erros com origem no português são mais uma vez formas mistas apresentando características das palavras das duas línguas.

Utilização literal da palavra inglesa:

- In
- On
- kitchen
- food
- children

Erro lexical originado pela palavra inglesa:

- végétales

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. SANCHO I		
9º ano descrição da imagem alusiva às férias ideais		
	Composições analisadas: 12	
	Erros com origem no Português	Erros com origem no Inglês
	Une praié Les ondes (x2) Une familie (x2) Com Pranches (x4) Surfar À lado À cime Comprar	On le image In a plage Is a plage Fun Vacancie de rêve Best caravane The caravane Persons
	TOTAL	
	14	8

A segunda descrição apresenta um aumento considerável do número de erros relativamente à primeira. Registaram-se mais 10 erros, sendo que a esmagadora maioria tem origem na língua materna. No que toca aos erros relacionados com o Inglês, as descrições apenas revelaram mais dois relativamente às anteriores.

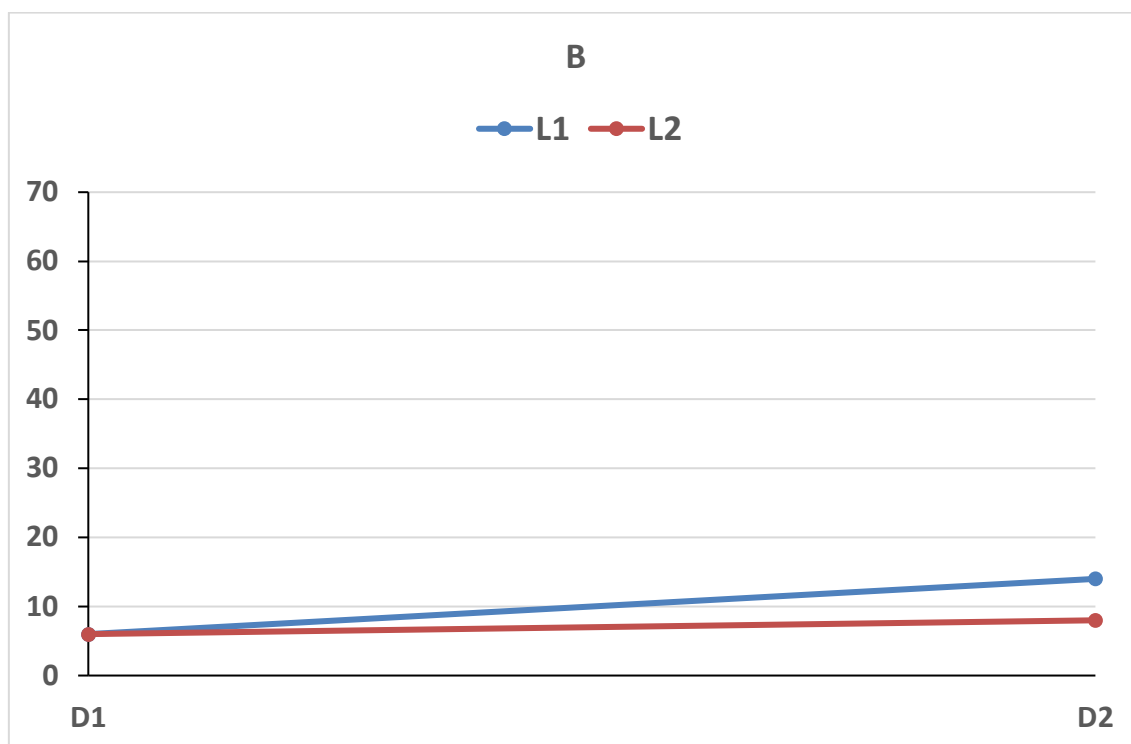
Utilização literal da palavra inglesa:

- on
- in
- is
- the
- fun
- best
- persons

Erro lexical originado pela palavra inglesa:

- vacancie

Gráfico ilustrativo da evolução do número de erros lexicais com origem na L1 e na L2 entre a descrição 1 (D1) e a descrição 2 (D2).



Nos trabalhos recolhidos no contexto B observa-se um aumento exponencial dos erros originados pela L1, de 6 na primeira descrição para 14 na segunda. O número de erros ligados à L2 também aumentou, ainda que com uma margem bastante menor, passando de 6 erros na primeira descrição para 8 na segunda.

Contexto C

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA PAREDE		
9º ano descrição da imagem alusiva ao Natal		
	Composições analisadas: 12	
	Erros com origem no Português	Erros com origem no Inglês
	Arvoire de Noël La sale La familie Enfant animade	Family Describe Delicious Le bonhour adults
	TOTAL	
	4	5

Os alunos do agrupamento da parede apresentaram um total de 9 erros nas descrições realizadas neste primeiro momento de recolha. Cinco erros são originados pela língua inglesa, enquanto os restantes quatro são causados pelo português. Estes últimos são sobretudo palavras portuguesas com uma terminação característica francesa, “familie”, “animade”.

Utilização literal da palavra inglesa:

- family
- describe
- delicious
- adults

Erro lexical originado pela palavra inglesa:

- bonhour

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA PAREDE		
9º ano descrição da imagem alusiva às férias ideais		
	Composições analisadas: 12	
	Erros com origem no Português	Erros com origem no Inglês
	Les planches (x2) Pain de forme Le plage bainad Mar bleu Pertence Bonite	On la plage Médium plan Des plants Petit basquette Vacancies Une baggage Le top de la voiture envy Des palms
	TOTAL	7
		9

A segunda descrição recolhida neste agrupamento apresenta um total de 16 erros, aumentando o número registado na primeira descrição. Os alunos registaram mais quatro erros com origem no Inglês e mais três erros com origem no Português. Estes últimos caracterizam-se quer pela presença de características da língua francesa, quer pela utilização da palavra literal da palavra.

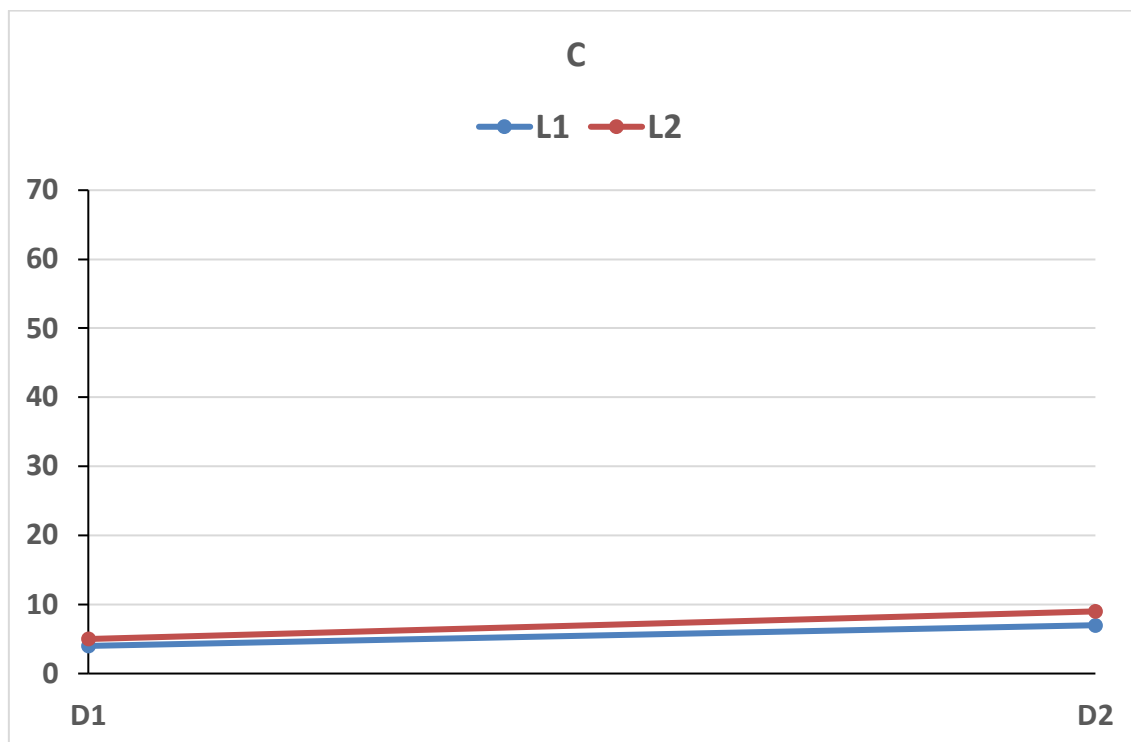
Utilização literal da palavra inglesa:

- on
- plants
- top
- vacancies
- Baggage
- palms

Erro lexical originado pela palavra inglesa:

- médium
- envy
- basquette

Gráfico ilustrativo da evolução do número de erros lexicais com origem na L1 e na L2 entre a descrição 1 (D1) e a descrição 2 (D2).



No contexto C regista-se um aumento de erros lexicais entre o primeiro e o segundo momento de recolha. Os erros relacionados com a L1 passam de 4 na primeira descrição para 7 na segunda. Aqueles que estão ligados à L2 passam de 5 na descrição um para 9 na descrição dois. Nos dois casos o número de erros quase duplica.

Contexto D

COLÉGIO PLANALTO DE LISBOA		
9º ano descrição da imagem alusiva ao Natal		
	Composições analisadas: 12	
	Erros com origem no Português	Erros com origem no Inglês
	Familie	A Left de l'image
	Arbore	La Food
	Em train de rier	Les Sisters
	Une estrelle	La person
	Serviend la nourriture	Et apreciate le
	Una famille	Trois teenage
	Celebrer de Natoel	Familly
	Las rennes	Un spirit
TOTAL	Les garçones	L'image represents
	Brinquer	Une crown
	Boneques	Des patatoes
		Le floor
		Christmas
		Les balls
		Behind
		Cooking
		Dinner
		tree
	11	18

Neste primeiro momento de recolha do nível III, verifica-se um total de 26 erros observados nas descrições. Os erros com origem na língua materna são 8, bastante aquém daqueles que estão relacionados com o inglês, 18. A maior parte das palavras utilizadas com influência da língua materna apresentam características das duas línguas, ainda que no caso de “garçones”, “brinquer”, “rier” e “boneques” seja visível o conhecimento do aluno sobre o plural e sobre as terminações verbais no infinitivo.

Utilização literal da palavra inglesa:

- tree
- dinner
- cooking
- behind
- balls
- christmas
- represents
- floor

- crown
- family
- appreciate
- sisters
- food
- spirit
- teenager
- person
- left

Erro lexical originado pela palavra inglesa:

- potatoes

COLÉGIO PLANALTO DE LISBOA		
9º ano descrição da imagem alusiva às férias ideais		
	Composições analisadas: 12	
	Erros com origem no Português	Erros com origem no Inglês
	Pranche (x2) Il y a des banques La praie Palmeires Salgade Soleil a batter Provavelment Um conjunt Agradable Em cime Agrédable Voyageria Despuis La coste	On image Boards Le most Mes vacances In Algarve (x2) Image remembre Un beach Un jowr de soleil Des palms Je vee (vois) Planche de surfing In le visage (x2) Une person Pass des vacances Le choice plus important
TOTAL	15	17

O segundo momento de recolha no contexto D revelou uma ligeira diminuição dos erros com influência do Inglês, de 18 para 17, e um aumento dos erros provenientes da língua materna, ou seja, de 11 para 15. Relativamente a estes últimos, a maior parte apresenta características das duas línguas, constituindo formas mistas.

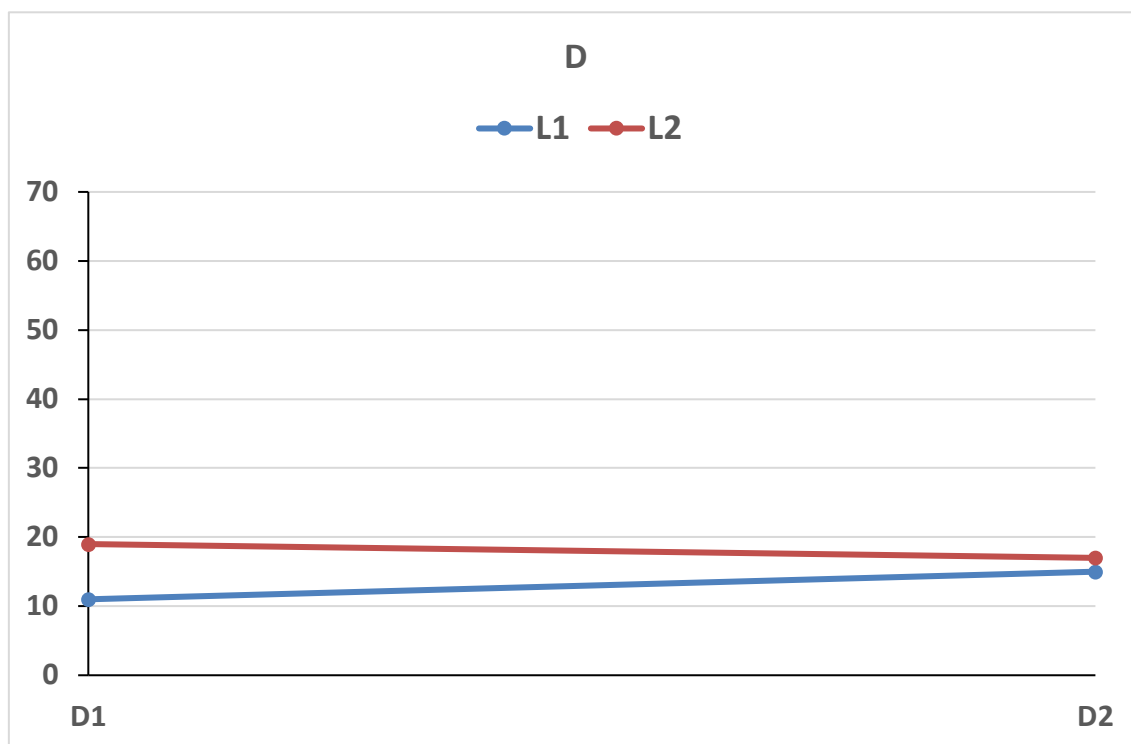
Utilização literal da palavra inglesa:

- on
- boards
- most
- vacances
- person
- choice
- in
- Beach
- Palms
- Surfing
- pass

Erro lexical originado pela palavra inglesa:

- remembre
- jowr
- vee

Gráfico ilustrativo da evolução do número de erros lexicais com origem na L1 e na L2 entre a descrição 1 (D1) e a descrição 2 (D2).



Neste caso, observa-se um aumento de erros relacionados com a L1, de 11 na primeira descrição para 15 na segunda e, contrariamente aos contextos anteriores, regista-se uma ligeira diminuição dos erros provenientes da L2, de 18 na primeira descrição para 17 na segunda.

Sumário

Quadro comparativo do número de erros lexicais com origem na L1 e na L2 observados nas duas descrições provenientes dos quatro contextos.

	A			B			C			D		
Descrição 1	L1	L2	Total	L1	L2	total	L1	L2	Total	L1	L2	Total
Total	7	4	11	6	6	12	4	5	9	11	18	29
Descrição 2	L1	L2	Total	L1	L2	total	L1	L2	Total	L1	L2	Total
Total	6	3	9	14	8	22	7	9	16	15	17	32

Após a recolha das duas descrições pedidas, o contexto A e o contexto C continuam a registar um total de erros lexicais (A- 20 e C- 25) inferior ao dos contextos B e D (B- 34 e D- 61). Um pouco à imagem das recolhas do ano anterior, o contexto A continua a ser aquele que apresenta o menor número de erros, assim como o contexto D continua a revelar o número mais elevado. Enquanto a evolução do número de erros no contexto A revela uma ligeira tendência para diminuir nas duas vertentes, provenientes da L1 e da L2, o mesmo não acontece no que toca aos contextos B e C. Nestes dois casos, os erros relacionados com a L1 e a L2 apresentam uma tendência para subir, da primeira descrição para a segunda descrição. O número de erros ligados à L1 no contexto B sobe para mais do dobro, revelando aqui uma dificuldade específica destes alunos em relação ao vocabulário pedido (ligado às férias) e o recurso preferencial ao Português. O contexto D revela um aumento de erros relacionados com a L1 e, ao mesmo tempo, uma diminuição daqueles relacionados com a L2, de uma descrição para a outra. Neste caso, acompanha a tendência dos contextos B e D relativamente à L1 e aproxima-se do contexto A no que toca à L2. Com a exceção do contexto A, em que se observa uma diminuição do total de erros no momento da segunda descrição, em todos os outros contextos aumenta inequivocamente o número de erros. Tal situação revela um maior enquadramento dos alunos com o tema da primeira descrição relativamente à segunda. O menor número de erros registados no trabalho recolhido na altura do Natal pode indiciar conhecimentos mais sólidos em relação a este tema, para além de se encaixar num momento de aprendizagem mais firme por ser em pleno ano

letivo. Pelo contrário, o conhecimento vocabular mais restrito observado no momento de final de ano poderá estar ligado a uma maior dispersão.

Relativamente aos erros relacionados com a L1, um pouco semelhante ao que foi observado ao longo das composições, observam-se transferências diretas do português, tais como “surfing”, “lado”, “com” ou “furado”, mas nota-se sobretudo um grande número de formas mistas, como “perfection”, “reunite”, “pranche”, “surpreses” ou “ondes”, entre muitas outras. São igualmente visíveis erros de coocorrência, como “arbre de Noël”, “il y a des banques” ou “pain de forme”, palavras existentes nas duas línguas, mas aplicáveis em contextos diferentes. Há também erros provocados pela falta de distinção de género, como por exemplo “um motive” ou “le plage”.

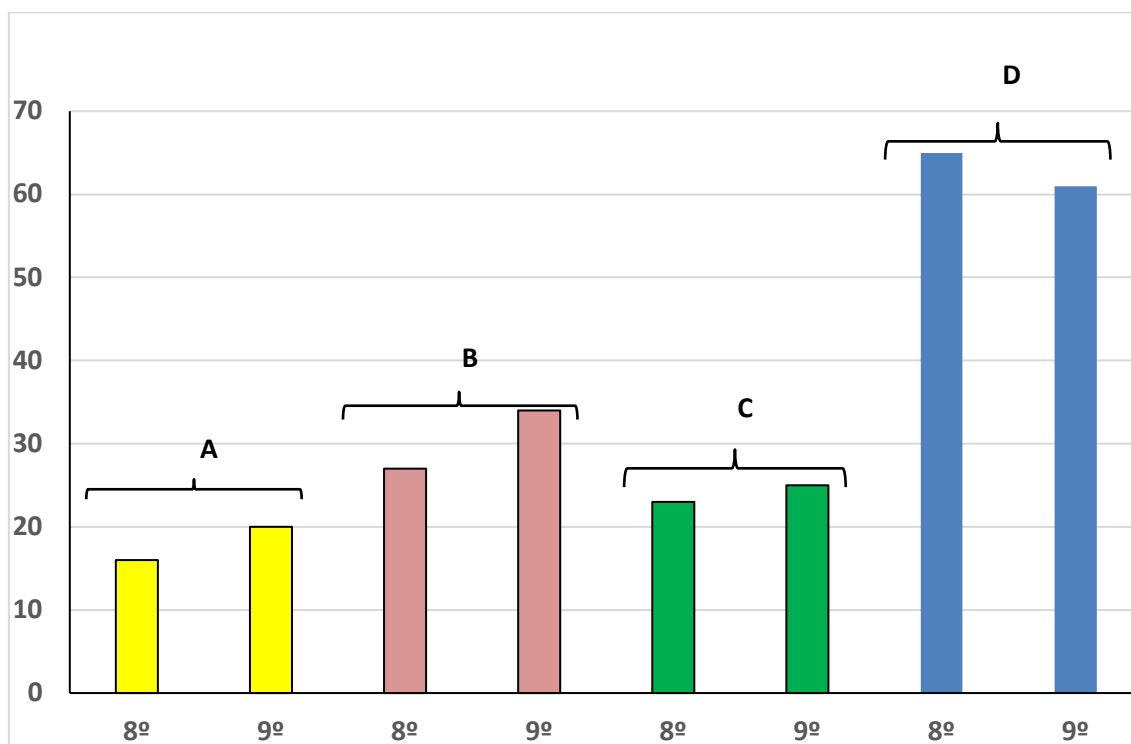
Quanto aos erros relacionados com a L2, a esmagadora maioria dos erros observados nos quatro contextos, como aconteceu nas composições, devem-se à transferência interlinguística lexical, isto é, a utilização da palavra da L2 sem qualquer modificação. Palavras como “dinner”, “cooking”, “Christmas”, “sisters” ou “delicious”, entre muitas outras, são disso um exemplo. Continua igualmente a existir um número considerável de erros de transferência interlinguística morfológica, ou erros de interlíngua, misturando características das palavras da L2 e da L3, tais como “végétales”, “bonhour”, “jowr”, “vacancie”, “colours”, “marvillous”, “patatoes”,

Análise comparativa entre o 8º ano (2017) e o 9º ano (2018)

Quadro com número total de erros, relacionados com a L1 e com a L2, registados pelos mesmos alunos no 8º, nas duas composições, e no 9º, nas duas descrições.

A		B		C		D	
8º (L1+L2)	9º(L1+L2)	8º(L1+L2)	9º(L1+L2)	8º(L1+L2)	9º(L1+L2)	8º(L1+L2)	9º(L1+L2)
16	20	27	34	23	25	65	61

O seguinte gráfico ilustra os números apresentados neste último quadro.



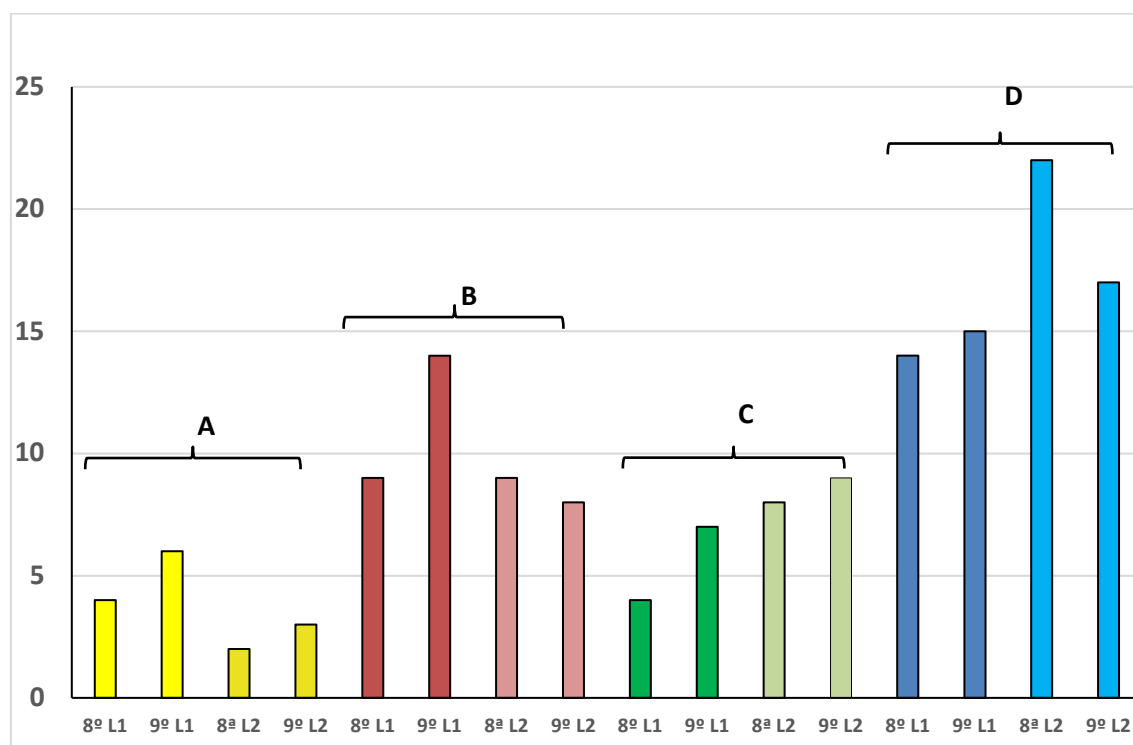
O número total de erros aumentou nos contextos A, B e C e diminuiu no contexto D. Apesar desta tendência para aumentar, a variação do número de erros não é significativa do 8º para o 9º ano, subindo pouco nos três primeiros contextos e decrescendo sensivelmente no contexto D. Esta situação poderá estar relacionada com a especificidade do exercício pedido em cada um dos anos, 8º e 9º. Não obstante o facto destes números poderem traduzir uma falta de evolução e aprendizagem do vocabulário, a diferença entre composições sobre as férias, pedidas ao longo do 8º ano, e as descrições sobre as férias, solicitadas no 9º ano, pode contribuir para o

aumento do número de erros. Isto porque numa composição o aluno goza de uma liberdade maior, podendo desviar o assunto para um campo onde se sinta mais à vontade no que diz respeito ao conhecimento do vocabulário, cometendo, por isso, menos erros. O objetivo das descrições pedidas no 9º ano era o de levar o aluno a reutilizar o vocabulário do ano anterior, avaliando a sua evolução através dos erros cometidos, depois de mais um ano de trabalho na disciplina de Francês. A descrição de uma imagem, ao contrário da composição, restringe consideravelmente o vocabulário do aluno, obrigando-o a respeitar os limites impostos pela própria imagem. O decréscimo do número total de erros apresentado pelo contexto D pode também não significar que a situação seja muito diferente da dos restantes contextos em que o aumento é ligeiro. O contexto D tem sido aquele que apresenta sempre o número total de erros mais elevado e é natural que com o decorrer da aprendizagem, não esquecendo alguma atenção dada ao ensino do vocabulário, esse número tenha tendência para baixar. A proveniência do número total de erros de cada contexto, pode ajudar a compreender melhor o tipo de evolução ocorrida.

O quadro seguinte apresenta o número total de erros registados a partir da L1 e da L2 no 8º (2017) e no 9º (2018).

A				B				C				D			
8º L1	9º L1	8º L2	9º L2	8º L1	9º L1	8º L2	9º L2	8º L1	9º L1	8º L2	9º L2	8º L1	9º L1	8º L2	9º L2
4	6	2	3	9	14	9	8	4	7	8	9	14	15	22	17

O gráfico gerado a partir dos erros lexicais relacionados com a L1 e com a L2, registados entre o final do 8º ano (2017) e o final do 9º ano (2018) dos mesmos alunos nos quatro contextos, dá uma ideia mais clara da evolução.



Na passagem do 8º para o 9º ano, a totalidade dos contextos apresenta um aumento de erros relacionados com a L1, situação um pouco mais acentuada nos contextos B e C. Os contextos A e B no 9º ano continuam a recorrer mais à L1 em detrimento da L2, algo que já era visível no 8º. Os contextos C e D, pelo contrário, continuam a preferir o recurso à L2 no momento da produção em Francês, realidade que se mantém idêntica à do 8º ano. No que diz respeito aos erros ligados à L2, os contextos A e C aumentam o número de erros no 9º ano, enquanto os contextos B e D apresentam uma diminuição. Com a exceção do contexto D, em que se verifica a maior queda do número de erros relacionados com a L2, os outros três contextos apresentam uma variação mínima, de apenas um erro a mais do 8º para o 9º nos casos A e C, e de um erro a menos no B. Estes dados mostram uma situação mais estável relativamente aos erros provocados pela L2 e revelam que o aumento considerável do número total de erros verificados no gráfico se fica a dever ao aumento dos erros provocados pela L1. Na origem desta situação, e por se tratar do nível mais avançado, poderá estar um reconhecimento do Francês enquanto língua mais próxima do Português do que propriamente do Inglês. Em dois contextos, B e

D, verificamos uma diminuição do recurso ao Inglês, com especial destaque para o contexto D em que essa situação é mais acentuada. Observa-se ainda que o peso da influência da L2 do 8º para o 9º mantém-se superior ao da L1 nos contextos C e D, e inferior ao da L1 nos contextos A e B. estes dados confirmam a tendência inicial para a maior influência do Inglês nos contextos C e D, situados mais a sul do país, relativamente aos contextos A e B, mais a norte e onde a influência do Português se faz mais sentir na produção escrita dos alunos.

Dentro dos erros relacionados com a L2, à imagem das observações feitas a partir das primeiras composições, distinguem-se ainda os erros de utilização literal da palavra inglesa (PI) e a produção de palavras em Francês com erros por influência do Inglês (PE).

No sentido de perceber a evolução do tipo de erros que ocorreram no final do ano do nível II e compará-los com os erros que os mesmos alunos apresentam no final do nível III, em que na maior parte dos casos termina o ensino da língua francesa, compôs-se o quadro seguinte em que se apresenta a evolução registada entre o final de 2016/2017 (8ºano) e o final de 2017/2018 (9º ano) no que diz respeito à utilização de palavras PI, assim como à produção de palavras PE.

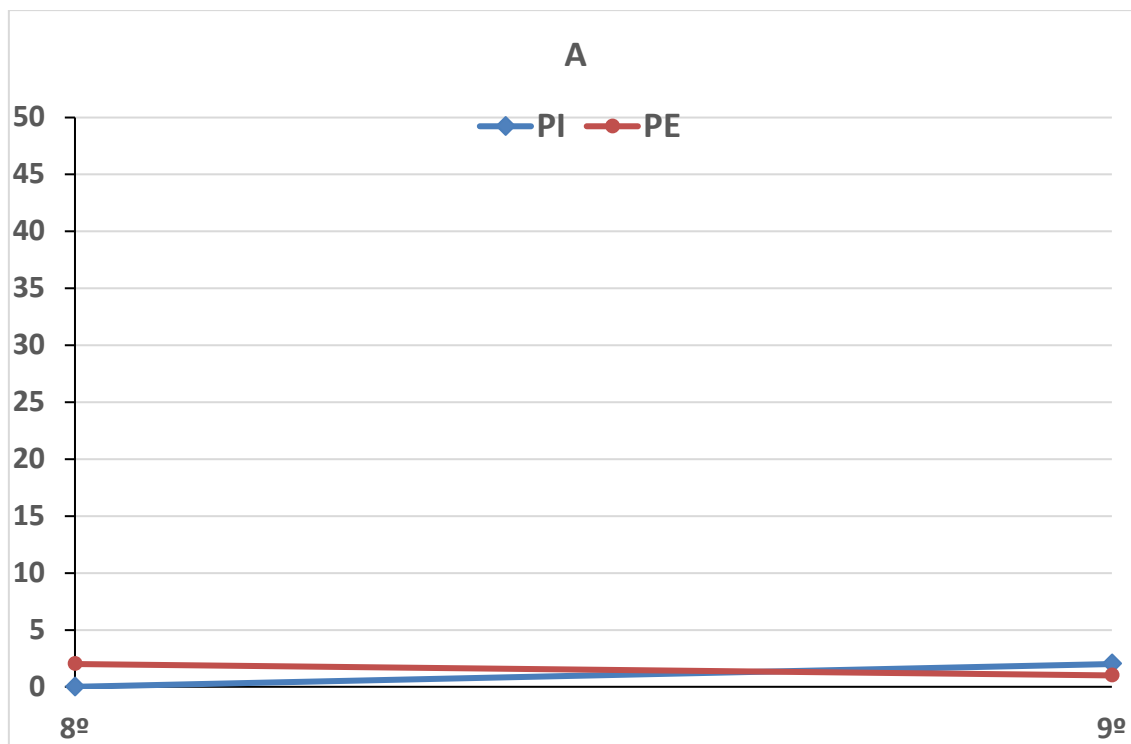
	A		B		C		D	
	PI	PE	PI	PE	PI	PE	PI	PE
8º (16/17)	0	2	8	1	6	2	20	2
9º (17/18)	2	1	7	1	6	3	11	3

Os números apresentados neste último quadro revelam que a esmagadora maioria dos erros encontrados, quer no 8º ano, quer no 9º, são palavras inglesas utilizadas literalmente nas produções escritas dos alunos. com a exceção do contexto A, onde o número de PI é inferior ao de PE, nos restantes contextos as PI ultrapassam em larga escala as palavras produzidas com erro a partir do Inglês. Os valores do 8º para o 9º ano sofrem alterações pouco significativas, havendo um aumento no contexto A, manutenção do mesmo número no contexto C e diminuição nos contextos B e D. Estes dois últimos contextos, e em particular o caso D, apresentam uma tendência para o decréscimo do número de erros PI, o que pode

revelar uma certa evolução no reconhecimento e distinção entre as palavras inglesas e as francesas. A esta situação, a que se pode acrescentar o contexto C, visto que não regista um aumento deste tipo erros, pode não ser alheia a sensibilização levada a cabo junto dos professores dos respetivos contextos no sentido de promover um ensino mais atento do vocabulário da L3. A diminuição dos erros relacionados com a L2 poderá ser um reflexo dessa ação.

Nas ilustrações gráficas da evolução de cada um dos contextos analisados, pode ainda observar-se o seguinte:

Relativamente ao contexto A, como se pode ver pelo gráfico seguinte, do 8º para o 9º ano, verificou-se um aumento da utilização de palavras inglesas, de 0 para 2, assim como uma diminuição de palavras produzidas com erro, de 2 para 1.



Quadro com as palavras PI e PE utilizadas no final do 8º e no final do 9º.

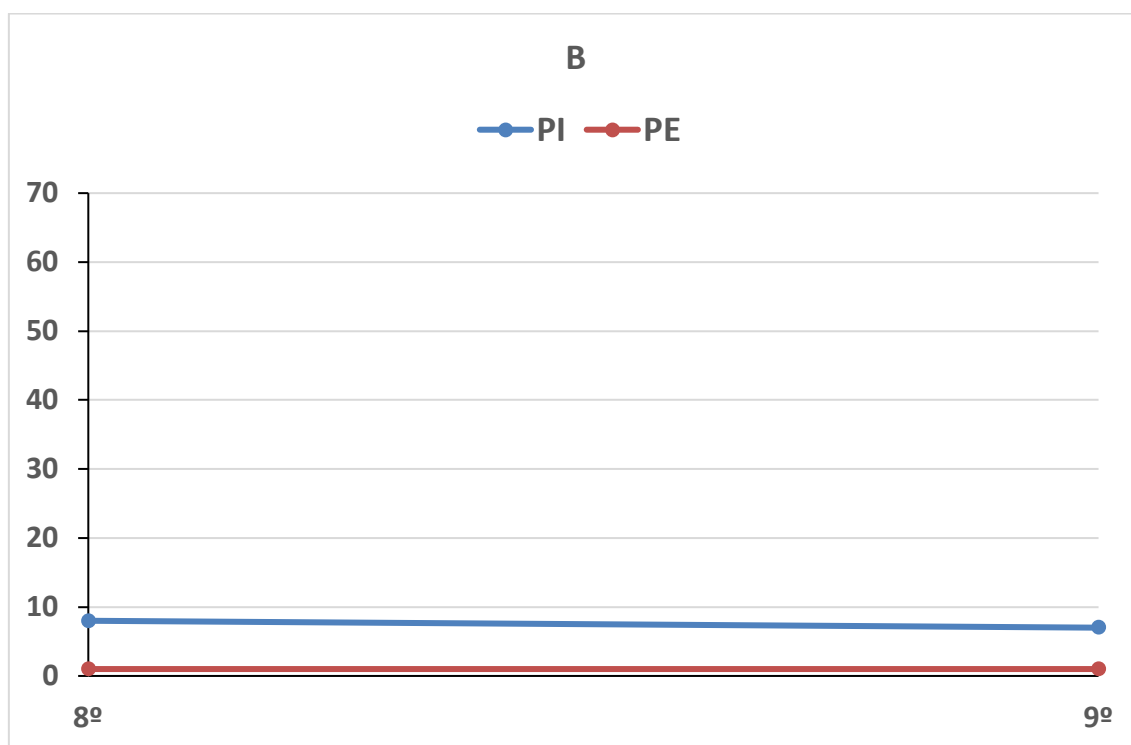
PI 8º	_____	PI 9º	on / calm
PE 8º	adventuré / idéals	PE 9º	tripe

Relativamente às PI, os alunos do 9º ano recorreram à transferência interlinguística lexical utilizando as palavras “on” e “calm”, do Inglês.

Quanto às PE, identificam-se transferências interlinguísticas morfológicas, isto é, palavras construídas com características da L2 e da L3. No 8º ano tinha-se observado a palavra “adventuré”, onde é clara a influência do Inglês (adventure), mas à qual foi acrescentada um acento na última letra, remetendo para uma sonoridade francesa. O mesmo ocorreu com a palavra “idéals”, o que pode indicar que o indivíduo tem noção da pronúncia da palavra em francês, tentando atribuir-lhe essa característica graficamente. No 9º ano não se verificou a repetição de erros com as mesmas palavras, tendo sido observada a utilização da palavra “tripe” com o

objetivo de se referirem a (viagem). Este erro revela um desconhecimento da palavra em Francês, mas, ao mesmo tempo, poderá demonstrar o conhecimento da terminação do feminino com o acrescento do “e” no final da palavra inglesa (trip), embora a palavra em Francês seja masculina (le voyage), podendo haver também uma influência do Português relativamente ao género.

Quanto ao contexto B, o gráfico abaixo regista uma ligeira diminuição, do 8º para o 9º, de palavras literais do inglês, de 8 para 7, mantendo-se o número de palavras produzidas com erro, 1.



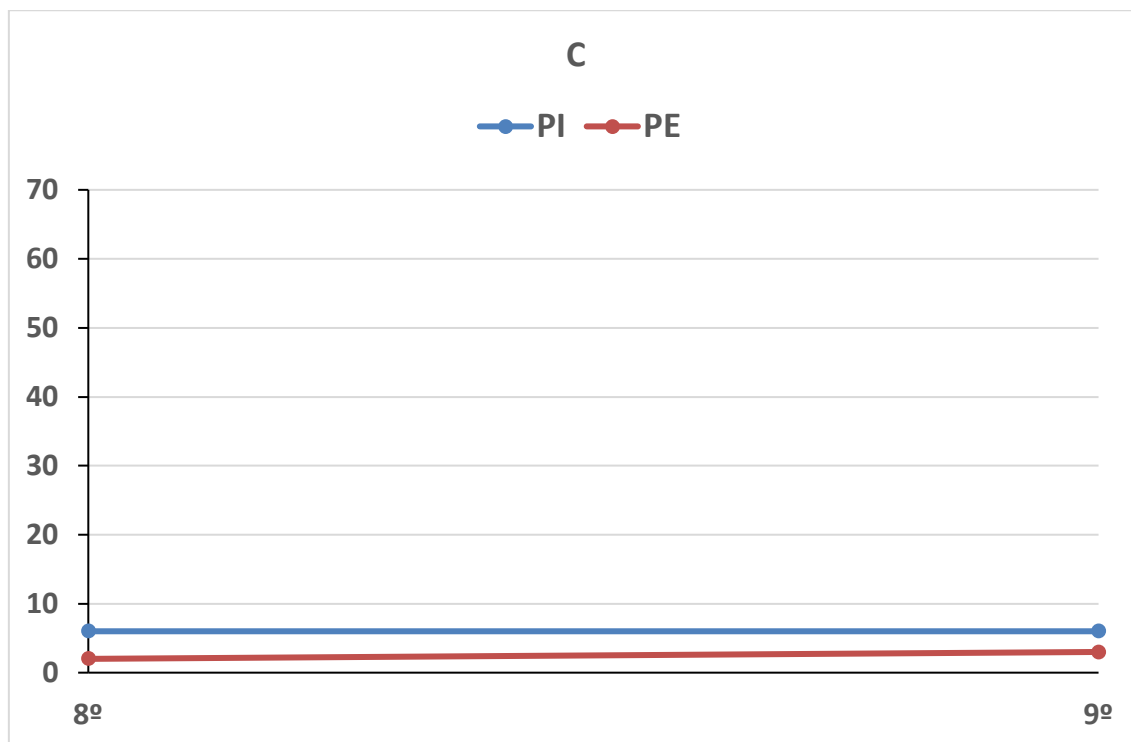
Quadro com as palavras PI e PE utilizadas no final do 8º e no final do 9º.

PI 8º	trained/was/grandparents/ favourite/august/travel/on/in	PI 9º	on/in/is/the/fun/best/persons
PE 8º	parth	PE 9º	Vacancie

No que toca à utilização das PI, palavras da L2 utilizadas sem qualquer modificação, para além do decréscimo registado de um ano para o outro, há ainda a registar a repetição das duas palavras nos dois anos. “on” e “in”.

O número de PE não sofreu alterações do 8º para o 9º, mantendo-se a particularidade da produção de palavras com características da L2 e da L3. A palavra “parth” tinha sido observada no 8º ano, demonstrando uma influência inglesa pelo acrescento do “h” no final da palavra. Do mesmo modo, a palavra “vacancie” também denuncia essa tendência, embora a falta da marca do plural afaste um pouco a palavra do Inglês (vacancies). Este pormenor pode estar relacionado com o facto de o “s” final não ser pronunciado na palavra francesa (vacances).

No contexto C, como indicam as linhas do gráfico que se segue, a produção de PI mantém-se a mesma do 8º para o 9º, sendo que as PE aumentam ligeiramente.



Quadro com as palavras PI e PE utilizadas no final do 8º e no final do 9º.

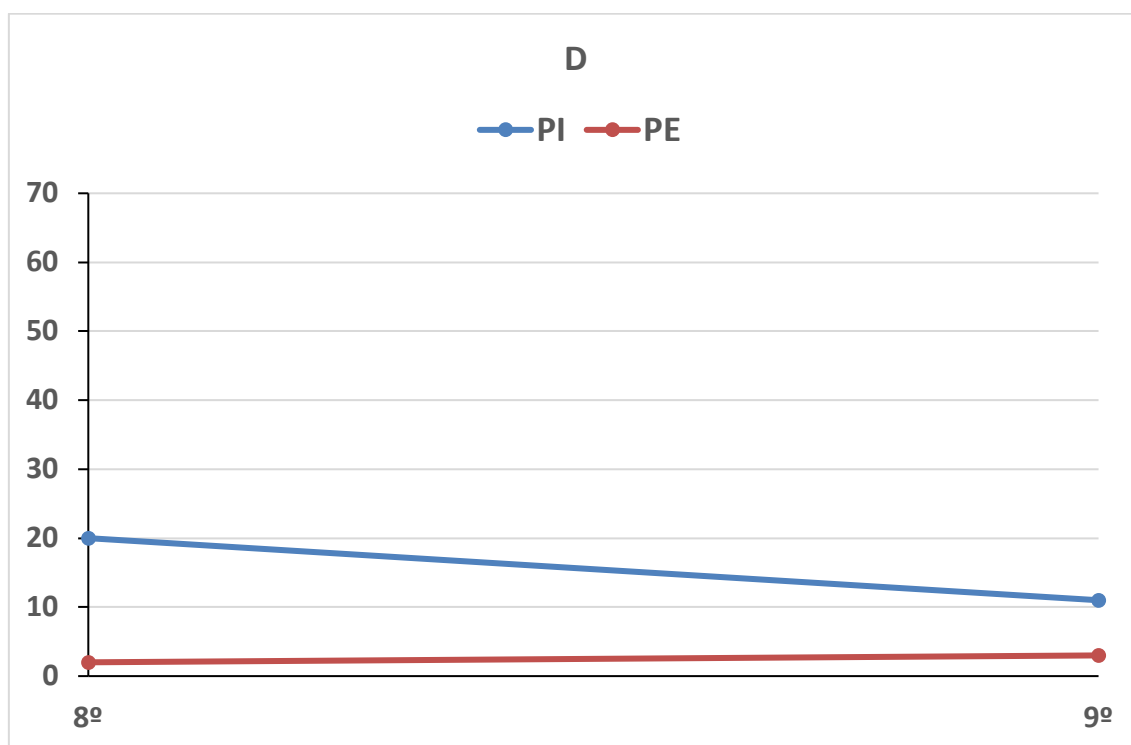
PI 8º	on (x2)/tower/is/ music/ different/	PI 9º	on/plants/top/vacancies/baggage/palms
PE 8º	visitéd/idéals	PE 9º	médium/veicle/basquette

Mantendo-se o número de transferências interlinguísticas lexicais, de um ano para o outro, regista-se a repetição da PI “on” no 9º ano, já utilizada por duas vezes no 8º.

Quanto às palavras produzidas com características da L2 e da L3, as duas PE observadas no 8º ano, “visitéd” e “idéals”, podem traduzir o desconhecimento da palavra em Francês, uma vez que a grafia utilizada é a inglesa. No entanto, as duas apresentam características da sonoridade do Francês, através da utilização de acentos na letra “e”. Esta característica também é visível na palavra “médium” observada no 9º ano. A palavra “veicle” apresenta uma terminação igual à da palavra inglesa (vehicle), assim como a palavra “basquette” em que, para além dessa característica, apresenta uma terminação típica do Francês. Esta palavra apresenta

ainda uma característica diferente, pois é utilizada com a intenção de se referir ao cesto da bicicleta e por isso desadequada num contexto francês onde a palavra, que embora exista com uma grafia diferente (basket), se refere unicamente à modalidade desportiva.

No que respeita ao contexto D, o gráfico abaixo demonstra desde logo uma acentuada diminuição da produção de PI na passagem do 8º para o 9º. Esta redução poderá estar relacionada com alguns exercícios de vocabulário, feitos sobretudo de forma oral, levados a cabo ao longo do 9º ano, assim como uma sensibilização progressiva para as diferenças lexicais entre o Inglês e o Francês. A situação das PE permanece praticamente inalterada, registando-se apenas mais um erro no 9º, relativamente ao 8º.



Quadro com as palavras PI e PE utilizadas no final do 8º e no final do 9º.

PI 8º	on(x2)/spain/tipic/house/London/or/ want/with/many/doing/home/magnific/ ideals/there/delicious/not/hot/can/perfect	PI 9º	on/boards/most/vacancies/person/ choice/in/beach/palms/surfing /pass
PE 8º	friendes/silenciouse	PE 9º	remembre/vee/jowr

Apesar das transferências lexicais do inglês terem diminuído, o número de PI continua elevado e cima dos outros contextos. Regista-se a repetição do uso da palavra “on” no 9º ano, depois de já ter sido visível por duas ocasiões no 8º.

No que toca às PE registadas no 8º ano, apresentam simultaneamente características da L2 e da L3. Nos exemplos recolhidos, “friendes” e “silenciouse”, é notório que o aluno parte das palavras inglesas “friend” e “silencious” às quais acrescenta características que podem ser associadas ao Francês, referentes ao

feminino e ao plural. As palavras registadas no 9º ano revelam as mesmas características de mistura de traços da L2 com os da L3, embora se possa observar uma diferença. Enquanto no exemplo “remembre” também se pode supor que o aluno parte da palavra inglesa *remember*, nas palavras “vee” e “jowr”, parece haver uma consciência das palavras em Francês *voir* e *jour*. Neste caso, embora o aluno acabe igualmente por construir uma forma mista, acrescentando uma terminação idêntica ao *see* inglês e utilizando um *w* no som “ou” da palavra *jour*, o ponto de partida poderá ser a palavra francesa.

Cap. IV: Discussão dos resultados

A globalidade dos resultados obtidos através da investigação levada a cabo ao longo dos anos letivos de 2016/2017 e de 2017/2018 permite acrescentar alguns dados concretos à questão levantada inicialmente neste trabalho, fornecendo igualmente alguns indicadores a ter em conta para a elaboração da minha proposta no capítulo seguinte.

A língua de origem da maioria dos erros lexicais encontrados nas produções escritas variou consoante os contextos, não havendo um claro domínio quer da L1, quer da L2 na génese desses erros. De facto, os números obtidos a partir da recolha nos diferentes contextos, apontam para um equilíbrio da influência da L1 e da L2 na produção da L3. Tanto no que diz respeito aos erros lexicais recolhidos no ano letivo 2016/2017 através das composições, como no que toca aos erros das descrições observados no ano letivo de 2017/2018, os contextos A e B apresentam um número de erros com origem na L1 superior ao valor originado pela L2, sendo que esta realidade é bastante mais clara no contexto A. Os contextos B e D, pelo contrário, apresentam um número de erros com origem na L2 superior ao número de erros provocados pela L1, neste caso, com destaque para o contexto D em que essa situação é muito pronunciada. Os contextos A e D apresentam uma posição extremada, em que a influência do Português e do Inglês, respetivamente, é inequívoca. Já os contextos B e C, apresentam uma situação mais equilibrada, onde embora os números apontem para que a língua de origem dos erros seja o Português e o Inglês respetivamente, não se deteta um grau de influência de uma língua inequivocamente mais forte que outra.

No que toca aos erros lexicais que têm origem no Inglês, a recolha efetuada vem confirmar a propensão, por larga maioria em cada um dos contextos, para a utilização direta de palavras inglesas na produção escrita dos alunos em L3. Com a exceção do contexto A, onde as transferências diretas do Inglês aparecem em menor escala no conjunto dos trabalhos observados, todos os outros contextos revelam uma utilização de palavras inglesas bastante acima da produção de palavras híbridas, com características das duas línguas, L2 e L3. No que diz respeito a estas

últimas, as formas identificadas apresentam características próximas da palavra pretendida, evidenciando transferências interlinguísticas que dão origem a erros de interlíngua. O quadro seguinte apresenta alguns exemplos destes erros, retirados do corpus analisado.

Tipologia de erros	Exemplos
Transferência interlinguística lexical	Dinner; cooking; Christmas; sisters; delicious; family; describe; adults; palms; behind; floor...
Transferência interlinguística morfológica ⁴⁶ (interlíngua)	studier; practicer; readons; housée; perfectée; opené...

Olhando mais concretamente para os resultados dos mesmos alunos obtidos no 9º ano, quando comparados com os que tinham sido observados no 8º, não se registaram alterações significativas nos quatro contextos no que diz respeito ao número de erros cometidos. Excetuando a diminuição mais acentuada das PI de um ano para o outro no contexto D, todas as outras variações são mínimas, o que pode significar que ao longo do 9º ano de escolaridade a esmagadora maioria dos alunos não reforça as suas competências na L3. Ao observar o gráfico da figura 1 (pág.132), relativo às primeiras composições do ano letivo 2016/2017, constata-se que o número total de erros (L1+L2) sofre um decréscimo assinalável na passagem do 7º ano para o 8º ano, e que em praticamente todos os contextos os níveis do 9º ano apresentam pouca variação em relação ao 8º. A mesma situação também se verifica no que toca concretamente aos erros relacionados com a L2, como se pode observar pelo gráfico da figura 4 (pág.135), relativo às composições e onde existe uma quebra do número de erros entre o 7º e o 8º, para depois se verificar uma estabilização entre o 8º e o 9º.

Numa observação específica dos níveis III (três), 9º ano, ao comparar o número de erros observados nas composições, segundo momento de recolha no final do ano letivo de 2016/2017, com o número de erros verificados nas descrições,

⁴⁶ A base lexical das palavras em questão é de influencia inglesa, mas as regras morfológicas aplicadas são francesas.

também no segundo momento de recolha no final do ano letivo de 2017/2018, turmas/alunos diferentes, verifica-se, como se pode analisar pelo quadro baixo, que a diferença é pouco significativa, confirmando uma tendência de estagnação no final do terceiro nível da L3.

A				B				C				D			
9º L1 16/17	9º L1 17/18	9º L2 16/17	9º L2 17/18	9º L1 16/17	9º L1 17/18	9º L2 16/17	9º L2 17/18	9º L1 16/17	9º L1 17/18	9º L2 16/17	9º L2 17/18	9º L1 16/17	9º L1 17/18	9º L2 16/17	9º L2 17/18
7	6	6	3	11	14	8	8	8	7	7	9	9	15	11	17

No que diz diretamente respeito aos erros relacionados com a L2, o seguinte quadro apresenta o número de erros PI e PE recolhidos no final dos dois anos letivos, 2016/2017 e 2017/2018 do 9º ano (alunos diferentes).

	A		B		C		D	
	PI	PE	PI	PE	PI	PE	PI	PE
9º (16/17)	3	3	6	2	6	1	10	1
9º (17/18)	2	1	7	1	6	3	11	3

O número de erros apresentado pelas duas turmas é muito semelhante, mantendo ambas uma tendência para recorrer preferencialmente a palavras inglesas sem qualquer modificação. As palavras produzidas com erro são utilizadas em menor escala, em qualquer um dos contextos.

A observação destes dados pode igualmente indicar que o ponto mais alto da aprendizagem e consolidação do vocabulário se dá ao longo do nível II e mantém-se mais ou menos inalterado durante o nível III, sendo que em alguns casos os valores sobem ligeiramente.

Por fim, embora não tenha ficado demonstrado o recurso preferencial à L2 em detrimento da L1 nos contextos A e B, verificou-se que, pelo menos, o inglês está bastante presente no raciocínio dos alunos e que é a língua mais acionada nos momentos em que a L1 não parece ser opção. Por outro lado, os contextos C e D, e sobretudo este último, confirmam uma ideia inicialmente avançada de que os alunos tendem a acionar preferencialmente a L2 para chegar à L3.

O resultado destas observações também se enquadra na hipótese levantada acerca de regiões mais ou menos expostas ao inglês, sustentada pelos estudos da EF-EPI e INE apresentados, sendo que se pode, através dos números, associar os contextos A e B, sobretudo o A no interior norte, a uma menor exposição à cultura inglesa, algo que se reflete no menor recurso a palavras dessa língua por parte dos alunos. Do lado oposto, mais a sul, os contextos C e D, sobretudo o D na capital, podem ser relacionados com uma maior exposição ao Inglês, algo que também se verifica pelo maior número de palavras dessa língua utilizadas.

Cap. V: Proposta de modelo possível em Portugal

A situação observada através do estudo experimental levado a cabo, permite-nos perceber que existe ainda um longo caminho a percorrer no sentido de melhorar a proficiência em L3 dos alunos em Portugal. O sistema atualmente em vigor privilegia o bilinguismo logo a partir do 1º ciclo de ensino e em muitos casos a partir do pré-escolar, relegando a L3 para o início do 3º ciclo, algo que provoca desde logo uma situação de desigualdade. Este facto é confirmado pelos indicadores obtidos através deste estudo, os quais apontam de forma pertinente para uma falta de competência dos alunos em Francês, mesmo nos níveis mais avançados. Destacam-se sobretudo os alunos que foram expostos ao bilinguismo durante mais tempo, desde o pré-escolar, como é o caso do contexto D, o Colégio Planalto. Os resultados deste estabelecimento de ensino mostram que a insistência no Inglês prejudica posteriormente a aprendizagem da L3. O número elevado de erros cometidos por estes alunos no nível III, por influência do Inglês, após quase três anos de aprendizagem da língua, pode traduzir uma limitação do ensino exclusivamente bilingue, quando começado no pré-escolar e mantido ao longo dos dois primeiros ciclos de aprendizagem, desfavorecendo o desenvolvimento da L3. Esta falta de proficiência também é evidente nos outros contextos, mas menos acentuada, talvez porque o ensino da L2 não tenha sido introduzido no pré-escolar. Os resultados podem ser reveladores de algumas consequências indesejáveis decorrentes da exclusividade do ensino do Inglês durante um período escolar tão alargado. Esta situação leva-me a defender um ensino trilingue mais precoce, permitindo aos alunos um contacto com a terceira língua em idades mais recuadas.

Neste sentido, tendo como linha de orientação as ideias que norteiam o ensino bilingue, proponho uma mudança de procedimentos no ensino das línguas, que passa pelo ensino de disciplinas não linguísticas (DNL) através da alternância⁴⁷ de

⁴⁷ A alternância linguística, já abordada na sociolinguística, enquanto estratégia utilizada em sala de aula, pode trazer grandes benefícios ao processo de ensino/aprendizagem bilingue, "(...) les

línguas, implementada a partir do 1º ciclo para o inglês e logo a partir do 2º ciclo para a L3. Tal alteração implicaria o desenvolvimento de estratégias que potenciasssem o enriquecimento vocabular, baseada numa inevitável reestruturação curricular adequada. O reforço da competência lexical num sistema de DNL constitui, do meu ponto de vista, um pilar essencial em todo o processo, pois facilita a transmissão da mensagem, permitindo um melhor desenvolvimento e aquisição dos conteúdos.

Deste modo, no que toca concretamente ao ensino das línguas em Portugal, considero, que a introdução de um programa de aprendizagem integrada de conteúdos e de língua seria necessária para se dar um salto qualitativo considerável no perfil dos nossos alunos. Embora o CLIL/EMILE⁴⁸ seja uma via

alternances codiques sont selon nous nécessaires et peuvent avoir plusieurs fonctions: améliorer les apprentissages, faciliter la transmission d'un contenu, mieux expliquer, reformuler, (...)" (Causa, 2011, p. 60). Neste sentido, torna-se importante compreender o modo de coexistência entre as línguas em questão, Laurent Gajo destaca, "(...) il est important de saisir les modes d'intégration ou les modalités de contact entre L1 et L2 (...)" (Gajo, 2007, p. 2). Segundo Jean Duverger, existem três tipos de alternância linguística: macro-alternância, alternância sequencial e micro-alternância. Enquanto a macro-alternância está relacionada com a estruturação do currículo, isto é, com a atribuição planificada de certos conteúdos a cada uma das línguas, a alternância sequencial, prende-se com as intervenções voluntárias e refletidas do professor, sob a forma de sequências sucessivas ao longo da unidade didática, "(...) suite de séquences monolingues plus ou moins longues (...) a pour objet d'enrichir les contenus, de croiser les documents en différentes langues (...)" (Duverger, 2009, p. 3). Mariella Causa define também a alternância sequencial como "(...) l'emploi alterne des deux langues dans un même cours, en relation notamment avec des activités/supports différents." (Causa, 2011, p. 61), e considera-a fundamental dentro deste processo, "(...) elle nous semble la stratégie didactique la plus spécifique de l'enseignement bilingue et surtout la plus féconde, tant sur le plan de la construction des savoirs que sur le plan de l'éducation linguistique en général." (Causa, 2011, p. 61). Por fim, o recurso à micro-alternância, que traduz a passagem pontual e não programada de uma língua à outra durante as aulas, sendo que pode ainda adotar formas diferentes, "C'est un phénomène naturel, qui doit être maîtrisé et peut prendre plusieurs formes (...) une micro-alternance de reformulation, une micro-alternance de type métalinguistique et une micro-alternance dans les interactions, destinée à entretenir l'indispensable communication." (Duverger, 2009, p. 2)

⁴⁸ No que diz respeito ao programa EMILE, é de realçar o incentivo dado pelo CELV <https://www.ecml.at/Thematicareas/ContentandLanguageIntegratedLearning/tabid/1625/language/ge/fr-FR/Default.aspx> à sua aplicação devido ao contributo importante, não só na área do conhecimento das línguas, como de um ponto de vista mais global, "Le CELV encourage les enseignants et formateurs d'enseignants à appliquer l'EMILE non seulement pour prendre en compte et renforcer la composante linguistique dans l'enseignement d'une discipline, mais également pour mettre l'accent sur le développement des littératies cognitives et académiques" (CELV, 2019). Esta posição reforça a ideia da necessidade de mudar o modelo de ensino em vigor, adaptando-o às necessidades da sociedade atual. Sugere também uma compatibilidade entre a utilização das diferentes línguas no ensino e a aquisição das competências que são consideradas como essenciais

comprovadamente fiável e de sucesso, mais facilmente aplicável porque já existe toda uma logística que o suporta, tendo por base a observação dos modelos existentes na Europa, assim como os procedimentos desenvolvidos para o ensino bilingue, proponho, através de uma ideia daquilo que se pode adaptar às especificidades do nosso país, ir além de um ensino bilingue, atingindo um funcionamento pleno só a partir do terceiro ciclo, já com duas línguas estrangeiras utilizadas noutras disciplinas, isto é, procurando um ensino trilingue com base na alternância das línguas e num constante reforço do ensino do vocabulário.

À imagem dos objetivos do ensino bilingue, a proposta de um ensino de DNL utilizando três línguas, também não tem como desígnio transformar os alunos em falantes nativos das línguas estrangeiras. Tal finalidade em relação à L3 seria ambiciosa, tendo em conta o período de contacto que lhe é reservado, como aliás também refere Gajo relativamente à segunda língua, “(...) il se déroule à l’école, dans l’espace et le temps prévu par un curriculum qui ne permet qu’une exposition limitée à la deuxième langue (...)” (Gajo, 2009, p. 51). Este ensino baseado em três línguas, quando promovido na sequência do ensino bilingue, poderá ter, na minha opinião, uma grande probabilidade de sucesso uma vez que, como foi referido no capítulo II, o aprendente de uma L3 é experimentado e dispõe de mais recursos quando comparado com o aprendente de L2.

Não esquecendo a existência do projeto das secções bilingues para o ensino de disciplinas não linguísticas já em marcha no sistema de ensino público português⁴⁹, sugiro, primeiramente, um conjunto de propostas de reorganização do currículo e, num segundo momento, algumas estratégias de ensino do vocabulário para a aula

na formação dos alunos. Este pensamento enquadra-se, por isso, na linha da proposta de ensino que apresento neste trabalho.

⁴⁹ Este projeto, cujo protocolo foi assinado pelos ministros da educação de Portugal e de França, nasceu em 2006 e permite a criação de secções europeias de língua francesa, usufruindo do acompanhamento pedagógico dado pelo Ministério da Educação português. Estas secções, que funcionam a partir do 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, requerem um reforço da disciplina de francês, através de uma aula semanal suplementar, e uma ou duas disciplinas não linguísticas em francês dadas por um professor português bilingue. No final do ciclo de estudos, é anexado ao diploma um certificado validado pelo Ministério da Educação português. De salientar que as disciplinas não linguísticas envolvidas no projeto são a história, geografia, educação visual, educação tecnológica, matemática, filosofia, físico-química, educação cívica, educação física e teatro. <https://www.ifp-lisboa.com/langue-francaise/le-francais-au-portugal/les-sections-bilingues/>

de língua estrangeira e para a aula de DNL, atividades que considero fundamentais para o desenvolvimento da proficiência dos alunos.

Assim, o currículo do pré-escolar deve integrar um primeiro contacto com a língua inglesa, em alternância com a língua materna, algo que já é uma realidade em muitas escolas, como por exemplo no Colégio Planalto⁵⁰ com o programa *Small Bird* que promove atividades em Inglês em idades inferiores a seis anos. De facto, grande parte dos estudos parecem apontar para uma realidade em que as crianças no pré-escolar consigam adquirir capacidades determinantes para o futuro, “There is growing scientific evidence that critical foundations for academic language and literacy development are established during the preschool years” (Genesee, 2010, p. 18) e competências linguísticas que facilitarão a comunicação “Young children learn more than a linguistic code when they acquire language; they also acquire a number of skills that allow them to communicate with others (...)” (Comeau & Genesee, 2001, p. 231). Depois dessa primeira abordagem, a introdução da língua inglesa nas aulas de estudo do meio ou de matemática, sempre em alternância com a língua materna, poderá iniciar-se a partir do primeiro ciclo. Com esta estratégia implementada relativamente ao Inglês, uma alteração curricular semelhante, relativa à disciplina de segunda língua estrangeira, deve ser introduzida no princípio do segundo ciclo. A atual configuração do sistema oficial português não inclui uma L3 nesta etapa, sendo que, para sustentar a minha proposta, a introdução dessa língua, em princípio o Francês, deveria ocorrer com dois tempos letivos semanais, permitindo a sua utilização em alternância com o português em disciplinas não linguísticas a partir do terceiro ciclo. Na fase inicial da aprendizagem das línguas, no 1º ciclo para o Inglês e no 2º ciclo para o Francês, deve haver um reforço da sua carga horária e o seu programa deve contemplar atividades específicas de ensino do vocabulário com o objetivo de preparar a alternância linguística e os conteúdos das disciplinas que vão ser lecionadas nessa língua. No que toca concretamente à L3, os dois tempos

⁵⁰ O Colégio Planalto é uma de quatro instituições de ensino particular, no Porto e em Lisboa, pertencentes à empresa Fomento, onde se aposta num currículo que dá primazia ao ensino da língua inglesa imediatamente a partir do pré-escolar, passando pelos restantes ciclos, em que se adotam manuais ingleses da Macmillan, por exemplo, o *Motivate!*,⁵⁰ onde, no final de cada unidade, é proposta uma pequena atividade relacionada com uma disciplina diferente, variando entre Maths, Geography, Physical education, Science, Art, Music..., para culminar no 12º ano com o diploma de International Baccalaureat, lecionado maioritariamente em Inglês.

letivos propostos para o 2º ciclo, poderão, eventualmente, passar para três tempos letivos no 3º, sendo que o tempo adicional seria num esquema de parceria com o professor de DNL, acompanhando uma das aulas ou parte delas e dando apoio linguístico quer aos alunos, quer aos professores.

As alterações curriculares, permitindo a introdução das línguas mais precocemente com vista a um ensino trilingue, conduzem a alterações nos métodos de trabalho dentro da sala de aula e a um inevitável reforço do ensino do vocabulário. Como já referido anteriormente por Tréville & Duquette, opinião com a qual concordo, uma metodologia de ensino de uma língua através do vocabulário, permite explorar a língua em todos os seus aspetos, linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos.

Procurando não reter demasiado a atenção com questões relativas à introdução e desenvolvimento da L2 a partir do pré-escolar, onde o ensino do vocabulário se desenvolve sobretudo de forma oral, evoluindo depois para o uso da língua no 1º ciclo, focarei a minha atenção a partir do 2º ciclo, altura em que, segundo esta proposta, deveria surgir a L3 no currículo oficial português, assim como no 3º ciclo, momento em que já passaria a ser utilizada em simultâneo numa DNL. Embora os resultados do estudo elaborado para este trabalho, em que se propôs dar uma atenção especial ao vocabulário, no espaço temporal entre as composições e as descrições, não tenham revelado progressos ao nível da sua aquisição, penso que através de uma estratégia de conhecimento lexical é possível chegar a um conhecimento abrangente da língua, como aliás defendem Tréville & Duquette. Deste modo, o desenvolvimento da L3 que proponho está em grande parte baseado em atividades de ensino do vocabulário.

Tendo em conta as especificidades do ensino nacional, mas também as características próprias da sociedade portuguesa atual, em que o Inglês prevalece enquanto língua estrangeira, a introdução da L3 no início do 2º ciclo de escolaridade seria, do meu ponto de vista, uma forma de ultrapassar um bilinguismo dominante, dando um passo em direção ao trilinguismo. Deste modo, o início do 5º ano seria o momento ideal para a introdução da L3 enquanto disciplina de língua. Um pouco à imagem do que Tréville & Duquette afirmam, como se está perante um primeiro contacto com a língua, situação que se vai prolongar durante o primeiro ano letivo, pois tratar-se-á sempre da primeira abordagem às várias unidades temáticas, as

atividades propostas deverão ter como objetivo o desenvolvimento do vocabulário ao nível elementar⁵¹. Elencam-se aqui, com base em algumas sugestões de autores apresentadas no ponto 7 do capítulo II, um conjunto de possíveis atividades que podem ser aplicadas ao longo dos diferentes subtemas das unidades didáticas. Como é recorrente nos níveis iniciais, os exercícios passam muito pela associação da imagem ou do objeto à palavra. Nesse sentido, se utilizarmos, por exemplo, a primeira unidade didática, que se prende inevitavelmente com a identificação, as fórmulas de saudação e de despedida, pensamos que as atividades de predição e de tentativa de adivinhar o significado das palavras de forma oral, sempre em paralelo com a língua materna e eventual recurso à L2, serão benéficas para a memorização. Dependendo das capacidades e do plurilinguismo do professor e da especificidade das palavras em questão, o auxílio prestado pela L2 pode revelar-se muito importante para a compreensão das palavras e das expressões. O estabelecimento de paralelos com o Inglês poderá permitir um desbloqueio mais rápido, isto porque existem palavras que os alunos já conhecem na língua inglesa, assim como o contexto em que se utilizam, e que podem levar a uma memorização rápida. Expressões *good evening* e *good night* (bonsoir e bonne nuit) serão um desses exemplos por estarem mais próximas entre elas do que propriamente do Português. Em seguida, e sempre numa perspetiva de contacto com a L1 e L2, penso que, tal como foi proposto por Lavoie, Tréville & Duquette ou Bogaards anteriormente, atividades do tipo recolha de palavras-chave, tais como adjetivos de caracterização física, e a identificação de congéneres poderão ser uma boa via para facilitar a memorização. Uma vez recolhidas por escrito⁵², poderá existir um momento de oralidade em que se procuram os congéneres com as outras línguas conhecidas,

⁵¹ Considerando que, por ser o início do estudo da língua, será também o momento em que haverá mais propensão para a utilização de estratégias de aprendizagem compensatórias, de palavras híbridas e de transferências literais da L1 e da L2, como foi visível na observação do corpus recolhido, penso que o reforço dos exercícios de vocabulário poderá ajudar a atenuar os erros de interlíngua.

⁵² Penso que a recolha de palavras e a elaboração de listas de vocabulário, se for construída com a respetiva tradução e com elementos que indiquem o contexto da sua utilização, representa um instrumento auxiliar valioso para o aluno. A proposta de Rolland,, vista anteriormente no capítulo do ensino do vocabulário, sugere uma configuração diferente das listas de vocabulário e que também pode ser bastante proveitosa num contexto de ensino trilingue, isto é, a listagem de conjuntos de palavras com semelhanças sintáticas e semânticas com a indicação do seu paralelo em L1 ou L2 poderá trazer maior clarividência e contribuir para a sua aquisição.

através das características morfológicas das palavras⁵³. Ainda no âmbito do tema da primeira unidade, tomada como exemplo, dentro destas palavras estará um conjunto de adjetivos de carácter que pode ser trabalhado dessa forma, assim como nas atividades seguintes. Num segundo momento, procurando enquadrar a palavra no seu campo semântico, um exercício de correspondência, em que uma coluna com várias palavras devem ser ligadas a uma outra com a frase que lhe dá sentido, pode ser mais uma hipótese válida para o processo de memorização. No que toca às questões gramaticais, de utilização de tempos verbais, concordância e outras, devem estabelecer-se paralelos⁵⁴ com a língua materna uma vez que a construção frásica e restantes regras gramaticais entre o Francês e o Português serão muito semelhantes. Para concluir, e no sentido de chegar a um ponto de consolidação, seriam solicitados exercícios de reutilização das palavras que, muito frequentemente passam pela elaboração de composições curtas e com um tema definido, no sentido de balizar o tipo de vocabulário a utilizar pelo aluno. No seguimento do tema acima referido, pequenas apresentações/descrições pessoais, entre 30 a 40 palavras, contendo fórmulas de saudação, adjetivos de caracterização

⁵³ No que toca à aquisição do léxico, Tréville & Duquette apontam algumas estratégias de aprendizagem compensatórias, divididas em duas categorias. Em primeiro lugar, adivinhar com discernimento, utilizando, por um lado, os indícios contextuais linguísticos internos da palavra (procurando a palavra base, os seus afixos e congéneres), assim como os indícios externos (a sua definição, os seus sinónimos ou antónimos). Por outro lado, a utilização dos indícios contextuais extralinguísticos, isto é, a utilização de gestos, objetos, imagens ou barulhos, entre outros.

Em segundo lugar, a compensação das carências na produção oral e escrita, a qual se divide em oito subcategorias: o recurso à língua materna (muito frequente no corpus recolhido para este trabalho, por exemplo, “je dorme à la maison”.); o pedido de ajuda (neste caso ao professor, algo que também foi constante ao longo das produções escritas solicitadas); o recurso à linguagem gestual (mimando, por exemplo, a árvore de natal, entre outros.); a renúncia à comunicação (dando respostas não verbais); a escolha do assunto para atingir o objetivo de comunicação (procurando o conforto da utilização do vocabulário já conhecido); a simplificação da mensagem (utilização de palavras de sentido geral tais como “famille” para designar alguns membros da família); a invenção de palavras (existe um grande número de exemplos no corpus, “studier, practicer”.); a utilização de sinónimos e perífrases (por exemplo, “la mémé et le pépé” para designar “les grand-parents”)

⁵⁴ No que toca à parte do funcionamento da língua, as correspondências com o a L2 (Inglês) serão menos pertinentes e fonte de alguns erros cometidos pelos alunos, como se pode ver, por exemplo, através dos resultados do estudo de campo feito no âmbito deste trabalho. Para além dos erros lexicais provenientes do contacto com o Inglês, registaram-se incorreções, por exemplo, ao nível do género ou da ordem das palavras na frase. Por outro lado, como aliás também refere Picoche nas suas propostas, será conveniente dedicar algum tempo aos verbos, por serem um elemento essencial da construção frásica. Embora haja um número considerável de congéneres, a sua correspondência com a L1 ou L2 nem sempre é a mesma.

física e de caráter e fórmulas de despedida, serão disso um exemplo. Ao longo destas atividades, que devem ser realizadas em aula e com a participação ativa do professor, destaco de novo a utilização da língua materna e do Inglês sempre que for necessária, enquanto estratégia de ensino auxiliar de compreensão do vocabulário francês, e de compreensão global da língua e da cultura. Este conjunto de procedimentos, repetido a cada unidade didática ao longo do ano, deverá permitir ao aluno um avanço na sua proficiência em L3, não esquecendo que, muitas vezes, os paralelos estabelecidos com a L1 e L2 também permitem reforçar aspectos menos consolidados nessas mesmas línguas.

O início do 6º ano deverá implicar uma evolução de abordagem ao ensino do vocabulário, uma vez que já não se trata de um nível inicial. O desenrolar das unidades didáticas deverá manter, sempre que necessário, o recurso à L1 e L2, com exercícios de identificação de congêneres e de correspondências, sendo que, com base nas propostas de Tréville & Duquette, o tratamento de vocabulário de nível mais avançado implica atividades mais arrojadas⁵⁵. Proponho, por isso, que as novas palavras possam ser abordadas fora do seu contexto, num exercício de pesquisa prévia. Considerando também o texto como uma das principais fontes de vocabulário, o professor deverá sugerir, antecipadamente, a pesquisa da definição de algumas palavras, sobretudo as que são passíveis de ser utilizadas em contextos diferentes, com as quais os alunos serão posteriormente confrontados em aula ao longo da leitura em voz alta, compreensão escrita e oral. Deste modo, a informação prévia de que o aluno dispõe poderá beneficiar a aprendizagem e a memorização. É igualmente pertinente que, neste nível, o aluno construa uma lista personalizada de vocabulário, na qual registre a informação necessária para a utilização da palavra. De acordo com Bogaards, estas listas por ordem alfabética, registadas à medida que as palavras vão surgindo nos diferentes contextos, permitem ao aluno criar uma ideia mais concreta do seu significado. O aluno deve tomar consciência de que muitas palavras têm mais que um sentido, por isso, a criação de redes nocionais⁵⁶ pode

⁵⁵ Convém ter em conta que num estado mais avançado do conhecimento, surgem erros de intralingua aos quais deve ser dada alguma atenção, procurando que as atividades consigam corrigir esse género de lacunas.

⁵⁶ Elisabeth Nonnon aborda esta questão da elaboração de redes ou sistemas nocionais, apontando para a ocorrência das mesmas palavras em disciplinas diferentes, algo que implica um trabalho de reconhecimento das suas especificidades nos vários contextos, “En se tenant à son objet, l’analyse

levar o aprendente a ultrapassar essas dificuldades, permitindo a compreensão das várias aceções da palavra. Para tal, atividades como a elaboração de mapas mentais⁵⁷, famílias de palavras ou o registo do sentido comum e do sentido figurado das palavras, entre outros, podem revelar-se de grande utilidade. As listas de vocabulário tornam-se também importantes para o sucesso da proposta seguinte que se prende com a reutilização. Embora já fizesse parte das atividades sugeridas para a consolidação do vocabulário elementar, esta prática passará agora por exercícios mais elaborados como descrições ou trabalhos de pesquisa que impliquem a utilização de 100 a 150 palavras.

Em suma, tanto no 5º ano como no 6º, as atividades de aula estariam mais baseadas no ensino do vocabulário e com recurso eventual à L1 e L2, estratégia que poderia conduzir a uma melhor preparação para reinvestimento da língua numa DNL.

Se no ensino bilingue qualquer disciplina pode ser lecionada em L2, utilizando o sistema de ensino com recurso à L1, defendo, como já referido, que o mesmo se pode passar em relação à L3, recorrendo, na minha opinião com maiores benefícios, à L1 e L2. No entanto, tendo em conta que se trata de uma L3, na qual os alunos não apresentam a mesma competência demonstrada na L2, e atendendo a uma maior importância do Inglês no futuro profissional dos alunos, seria, por certo, adequado que a escolha recaísse sobre disciplinas menos exigentes do ponto de vista curricular, tais como a educação visual ou educação física. Tal não significaria falta de ambição na obtenção dos níveis de proficiência na língua que, com este sistema trilingue, pode atingir os mesmos níveis da L2⁵⁸. Apenas considero que,

des signes, la lecture des textes, le linguiste et l'enseignant de français peuvent essayer avec ses propres outils, de voir comment les signes fonctionnent dans les différents discours disciplinaires, dans quelles constructions, avec quels contextes linguistiques (...)" (Nonnon E. , 2008, p. 58). Esse trabalho, segundo refere a autora, permitiria ao aluno ir mais além na sua compreensão, distinção e utilização do vocabulário, "(...) au-delà de l'inventaire des sens, domaine disciplinaire par domaine disciplinaire, approcher les difficultés de compréhension et d'emploi des élèves quand les usages de type théorique des termes s'éloignent trop des usages ordinaires (...)" (Nonnon E. , 2008, p. 58).

⁵⁷ Os mapas mentais ou conceptuais são esquemas em árvore que servem para estruturar o conhecimento das palavras criando uma espécie de rede de conexões entre elas, favorecendo, desse modo, a aquisição das unidades lexicais.

⁵⁸ Ainda que partindo com desvantagem temporal, se o sistema de ensino através das duas línguas estrangeiras se estender até ao final da escolaridade obrigatória, incluindo o ensino secundário, acredito que os alunos possam chegar a níveis de proficiência muito semelhantes nas duas línguas

sendo no ponto de partida a L3 menos conhecida pelos alunos, o sistema se desenvolveria de forma mais descontraída no seio destas matérias. Neste processo de ensino, que seria gradual, há que destacar, antes de mais, o papel do professor, quer seja de língua, quer seja de DNL.

Sem prejuízo dos conteúdos normais lecionados nas aulas de língua, o professor de L3, assim como o professor de L2, deve construir a sua programação tendo em conta o vocabulário que irá estar em jogo na DNL, isto é, exigir-se-ia uma articulação entre as disciplinas que facilitasse a aquisição do vocabulário novo. Neste sentido, uma vez que se propôs, no âmbito das alterações curriculares, a presença do professor de língua em algumas aulas de DNL, o apoio poderia ser mais imediato e consequentemente mais vantajoso.

Por sua vez, na sequência do referido nos pontos 5.1 e 5.6 do capítulo I, o professor de DNL desempenha uma função fundamental em todo este processo, pois sem ele não seria possível pôr em prática um ensino trilingue. Com uma função⁵⁹ em tudo semelhante à de um professor de CLIL/EMILE, dispondo por isso de um apoio teórico⁶⁰ já consolidado, deve dominar a língua estrangeira que utiliza para ensinar e, não sendo absolutamente necessário, se o professor de DNL em L3 possuir uma boa competência intercultural e dominar a L2 do aluno, conseguindo uma alternância linguística mais ampla, mais vantajoso será. Esta especificidade poderá ser um dos maiores entraves para a concretização deste tipo de ensino, uma vez que ainda são poucos os docentes com estas características, “ Le professeur de DNL est encore une espèce rare (...) recruté de manière improbable en fonction de critères

estrangeiras. O uso diário dessas línguas nas diferentes disciplinas será a chave para a obtenção de um perfil trilingue real nos alunos portugueses.

⁵⁹ Num artigo de 2007, Piet Van de Craen, investigador da Vrije Universiteit de Bruxelas na área do CLIL e Multilinguismo, analisando os benefícios do programa CLIL relativamente às abordagens tradicionais, refere que, para além das capacidades individuais de cada aluno, o professor poderá fazer a diferença na melhoria da proficiência linguística do aluno, “Sometimes better results are reported compared to traditional methods (...). Results seem to depend much more on individual variation, teacher characteristics (...)” (Van de Craen, 2007, p. 72).

⁶⁰ O European Framework for CLIL Teacher Education, por exemplo, fornece um conjunto de princípios e orientações específicas para os professores, descrevendo as aptidões necessárias para um correto desenvolvimento do programa, “Teachers undertaking CLIL will need to be prepared to develop multiple types of expertise: among others, in the content subject; in a language; in best practice in teaching and learning; in the integration of the previous three; and, in the integration of CLIL within an educational institution.” (Marsh, Mehisto, Wolff, & Martín, 2011, p. 5).

propres à chaque situation (...)” (Duverger, 2007, p. 20). Em todo caso, é importante que o professor de DNL tenha uma formação adequada para desempenhar estas funções, “(...) l’enseignement (...) bilingue mérite une formation spécifique des enseignants, qui pourront alors déployer le plein potentiel de cette méthodologie (...)” (Gajo, 2009, p. 54), estimando que caberá às autoridades educativas do país desenvolver cursos⁶¹ específicos de formação com o objetivo de conferir uma certificação adequada a este tipo de professores. Se observarmos, por exemplo, o caso do sistema de ensino bilingue já existente em França, constatamos que já existe um quadro de exigências para o seu recrutamento,

(...) le ministère de l’éducation national exige une certification complémentaire (...) des connaissances et compétences spécifiques (...) la maîtrise de la langue étrangère, (...) de la “bi-culturalité”, la capacité à concevoir un projet dans une perspective pluridisciplinaire(...)” (Causa, Demarty-Warzee, & Duverger, 2011, p. 88).

Não sendo um professor de língua, impõe-se uma formação linguística adequada, quer na escrita, quer na oralidade, “(...) le minimum exigible pour un professeur de DNL devrait se situer au niveau C1 pour l’écrit (...) et B2 pour l’oral (...)” (Duverger, 2007, p. 22).

Do ponto de vista didático, a alteração de procedimentos deve passar pela adoção de estratégias que tenham em conta a coexistência entre as línguas. Segundo Causa, Demarty-Warzee e Duverger, o professor deve, em primeiro lugar, esforçar-se por proporcionar uma aula diferente, na qual consiga relacionar os conteúdos dos manuais escolares da L1 e da L2 que tratem a mesma temática. Em seguida, um conjunto de ações como: aprender a produzir dossiês temáticos, cruzando os documentos em L1 e L2 sobre o mesmo assunto; tomar consciência das diferenças entre as orientações epistemológicas das disciplinas; aprender a analisar as metodologias diferentes de ensino e aprendizagem em relação a práticas culturais diferentes; aprender a inventar exercícios de avaliação de noções aprendidas na disciplina que cruzam as línguas e, por fim, aprender a ensinar praticando uma

⁶¹ Neste campo creio que a formação deste tipo de docentes se deve desenvolver dentro das universidades, no âmbito dos mestrados concebidos para o ensino. Esta situação levaria a que, mais uma vez, houvesse uma alteração curricular que levasse à introdução de uma disciplina de língua estrangeira ao longo da licenciatura, vocacionada para o vocabulário específico das matérias em questão. Deste modo, o processo poderia ser testado nas aulas experimentais (estágio) ao longo do mestrado/profissionalização.

alternância linguística adequada, “(...) mettre en relation les langues, de façon ordonnée et raisonnée, tout au long du déroulement du cours (...)” (Duverger, 2007, p. 21).

No que toca ao lugar do ensino do vocabulário no seio das aulas de DNL, tendo como linhas de orientação as ideias sugeridas por Françoise Armand e Erica Maraillet no sistema bilingue canadiano, pensamos que pode desempenhar um papel fundamental para o desenvolvimento do conhecimento linguístico dos alunos. O professor, para além de uma ação de incentivo ao gosto pelo conhecimento das palavras nas várias línguas durante a aula, momento sempre desafiante e que enriquece as capacidades de compreensão do mundo que os rodeia, numa articulação⁶² com o professor de língua, poderá para além disso (sem comprometer o desenvolvimento normal dos seus conteúdos), por exemplo, chamar a atenção dos alunos para o surgimento de palavras novas, incitando à realização de listas com indicações de contextualização e eventualmente exemplos de frases para permitir uma memorização mais eficaz.

Penso que todas estas estratégias, planeadas para o desenvolvimento de um ensino bilingue, podem ser adaptadas a um ensino trilingue. No caso de um professor lecionar uma DNL em francês, o procedimento seria exatamente o mesmo mas, segundo consideramos, com a vantagem de contar com duas línguas de recurso, ao serviço da evolução da L3.

Um percurso escolar que concilie uma aprendizagem efetiva das línguas estrangeiras, algo que tem vindo a tornar-se imprescindível, exige, como referido, um conjunto de adaptações que proporcionem o seu uso sistemático, ou seja, a sua utilização enquanto instrumento no ensino de outras disciplinas. Neste sentido, Cuq, já em 2008, alertava para a necessidade de mudanças curriculares, “Mais à l’heure où les connaissances de plusieurs langues est une nécessité éducative, la progression, voire le curriculum, doivent être conçus à un niveau plus large (...) sur l’ensemble de la période scolarisée (...)” (Cuq & Gruca, 2008, p. 195). De facto, num

⁶² A presença do professor de língua, previamente preparada e planificada para que ocorra sempre que se inicia uma nova unidade didática, pode ser um apoio importante, na medida em que a introdução ao novo conteúdo traz consigo um conjunto de novos vocábulos. Estes últimos, que serão reinvestidos ao longo da unidade, se forem objeto de exercícios específicos ao longo da aula de língua num primeiro momento, podem posteriormente facilitar a aquisição das matérias por já possuírem um sentido na mente do aluno.

contexto em que as línguas estrangeiras passam a ser a principal ferramenta para a transmissão de conteúdos, a sua carga horária deve ser oficialmente repensada e ajustada, no sentido de poder sustentar de forma sólida o seu nível de utilização, proporcionando aos alunos as bases necessárias. Autores como Mariella Causa, Laurent Gajo e Jean Duverger, entre outros, defensores deste tipo de ensino, apontam para algumas mudanças a ter em conta, nomeadamente a adequação dos programas das disciplina de língua, no sentido de poderem funcionar como um apoio para facilitar o desenvolvimento dos conteúdos das aulas da DNL. Por outro lado, os conteúdos que são tratados em língua estrangeira não devem ser repetidos em língua materna, algo que provocaria um atraso significativo no desenvolvimento das matérias, “L’enseignement bilingue ne doit pas retarder le déroulement des programmes; ce qui est traité en L2 ne doit pas se répéter en L1 et inversement; (...) il s’agit d’apprendre à user de didactiques spécifiques, en utilisant l’alternance des langues.” (Causa, 2011, p. 60). Convém, neste contexto, distinguir entre aquilo que é o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, daquilo que o ensino/aprendizagem de uma disciplina não linguística representa. Mariella Causa refere que, enquanto o primeiro confere ao aluno a capacidade de comunicar e interagir em língua estrangeira, “(...) lorsque la langue est matière d’enseignement/apprentissage, l’objectif premier est de savoir utiliser la langue étrangère dans différents contextes et situations de communication”, (Causa, 2009, p. 180) no segundo existe uma meta mais ampla do ponto de vista cognitivo, “(...) lorsque la langue est un médium d’enseignement/apprentissage, l’objectif est double: apprendre des contenus non linguistiques tout en améliorant la compétence en LE.” (Causa, 2009, p. 180). Este último, tratando-se de um ensino bilingue, não afetará o programa oficial da disciplina, mas implicará sempre uma alteração de métodos que tenha em conta as diferenças de utilização da L1, da L2, e neste caso da L3, promovendo a sua coexistência. Em suma, ao longo das unidades didáticas lecionadas, deve predominar a alternância entre a L1 e a L2, ou entre a L1 e a L3. Segundo Duverger, este tipo de ensino deve permitir ao aluno a aquisição simultânea de conhecimentos sobre a disciplina e sobre a língua em si, “L’enseignement bilingue, parallèlement aux bénéfices linguistiques avérés pour la L2, doit permettre également d’améliorer (...) l’apprentissage des savoirs disciplinaires (...)” (Duverger, et al., 2011, p. 15). Por seu lado, Cavalli refere que o

ensino bilingue deve ser bilingue e beneficiar as duas línguas implicadas, isto é, embora este método de ensino tenha sido pensado para promover o conhecimento da L2, a existência de um equilíbrio entre as duas traz benefícios do ponto de vista do desenvolvimento linguístico, cognitivo e social. De salientar, igualmente, que nenhuma disciplina não linguística estará fora do enquadramento do ensino bilingue, “(...) toutes les disciplines ont vocation à être enseignées en utilisant les deux langues: il y a des gains cognitifs au niveau de la discipline, mais aussi de très intéressants gains linguistiques pour la L2 (...)” (Duverger, et al., 2011, p. 11)

Com isto, o sistema de ensino português pode oferecer uma configuração bastante diferente da atual, apresentando características semelhantes a modelos anteriormente descritos e aplicados em outros países. Resumidamente, não seguindo o exemplo do Grão-Ducado ou da Suíça, por razões específicas de contexto social, os alunos portugueses devem ser instruídos na sua língua materna, na maior parte das disciplinas, como a língua propriamente dita, a matemática e a área das ciências, atribuindo sempre ao português um lugar de destaque. Ao mesmo tempo, como foi referido, os alunos seriam sujeitos a aprender uma língua dois (L2) e uma língua três (L3), através das quais seriam ensinadas outras disciplinas, em princípio duas por língua. A L2 seria utilizada para disciplinas como a história, a geografia ou tica e o mesmo esquema seria seguido para a L3 mas, atendendo à menor proficiência, as disciplinas escolhidas deveriam ser menos exigentes do ponto de vista curricular, como por exemplo educação visual ou educação física. Na passagem para o ensino secundário, a carga horária das disciplinas de língua estrangeira poderá diminuir, mas não desaparecer, pois serão sempre um recurso precioso para assegurar o sucesso de um programa de aprendizagem integrada de conteúdos e de língua. A obrigatoriedade de aprender as línguas e a necessidade de ter de as utilizar em várias disciplinas contribuem, por si só, para um desenvolvimento multilingue efetivo, tornando o aluno proficiente pelo menos nessas três línguas. O ensino trilingue que se propõe, potenciaria a aquisição de vocabulário em língua estrangeira, reduzindo assim o número de transferências e outro tipo de erros, algo que foi recorrente na análise ao corpus recolhido no âmbito deste trabalho. Enquanto estratégia de ensino/aprendizagem, o desenvolvimento de pelo menos duas disciplinas, utilizando a língua alvo em alternância com outras, enquadraria com mais facilidade as palavras usadas no seu próprio contexto, levando o aluno a

memorizar e a proceder a um exercício mental oposto à transferência, isto é, a estabelecer um paralelo com a L1 ou a L2 a partir da aprendizagem/utilização correta da palavra em L3.

Por fim, dado o atual contexto europeu, há ainda que ter em conta as consequências sociolinguísticas imprevisíveis da recente confirmação do Brexit. A propensão verificada até agora para a consolidação do inglês pode eventualmente sofrer alterações, abrindo espaço para o crescimento de outras línguas ou, no caso do Francês, o retomar da preponderância de outrora. Essa realidade era já adiantada em 2016, como se pode observar num artigo fornecido pela agência Lusa⁶³ à RTP, onde se dá conta da vontade de alguns políticos franceses aproveitarem o Brexit para afastar a língua inglesa da União Europeia pois, segundo os regulamentos, não poderia continuar a ser considerada como língua oficial. No entanto, depois de concretizada a saída do Reino Unido, é previsível que a França não seja o único país à espreita de uma oportunidade para fazer prevalecer a sua língua. Pelo menos a Alemanha, com todo o seu poderio económico, político e cultural surge como concorrente de peso, podendo ter uma palavra a dizer nesta luta pela supremacia linguística. É, por isso, possível que num futuro próximo haja, no seio da UE, um reenquadramento de prioridades no ensino das línguas estrangeiras, com naturais consequências nos currículos portugueses, podendo alterar a tendência das últimas décadas.

CONCLUSÃO

⁶³ https://www.rtp.pt/noticias/mundo/politicos-franceses-querem-ingles-fora-da-ue-como-lingua-oficial_n929469 (junho de 2016).

A aprendizagem do Francês enquanto L3 parece, de um modo geral, sofrer uma influência considerável do Inglês ao nível da produção do vocabulário, facto que motivou uma recolha e análise de produções escritas em sítios distintos do território nacional. Enquanto fator possivelmente determinante no desempenho dos alunos, os locais escolhidos para a recolha das amostras, que permitiram a observação dos erros lexicais, apresentavam teoricamente características socioeconómicas diferentes, quer se tratasse das regiões A e B, situadas no norte do país, ou das regiões C e D, mais a sul, na zona da capital. As diferenças também seriam plausíveis entre os dois contextos nortenhos, onde se observou um agrupamento de escolas do nordeste transmontano e outro situado no Minho, assim como entre os dois da região de Lisboa que, embora estejam geograficamente mais próximos, evidenciam diferenças consideráveis. Este estudo não incluiu, por questões logísticas, a zona do Algarve. Esta região, onde as variantes demográficas e linguísticas apresentam uma configuração distinta do resto do país, por causa do turismo e pelo número de estrangeiros que ali residem, poderia constituir um indicador útil em termos de comparação com os dados que foram recolhidos. Trata-se, por isso, de uma limitação que leva a que não se possa ter uma visão integral do comportamento dos alunos portugueses na totalidade do território e que deverá ser tida em conta para investigações futuras.

Em cada um dos contextos, procurou-se recolher, durante dois anos letivos, um número de trabalhos escritos que fossem suficientes para poder proceder a uma análise evolutiva da quantidade de erros lexicais e da sua tipologia. Ao longo do ano letivo de 2016/2017, recolheram-se composições escritas referentes aos três níveis do ensino básico do Francês, 7º, 8º, 9º, e em dois momentos distintos, em janeiro e em junho. Por outro lado, no ano letivo de 2017/2018, e no sentido de apreciar uma evolução mais concreta, recolheram-se dois trabalhos do 9º ano, dos mesmos alunos que tinham sido observados no ano anterior no 8º.

No que diz respeito ao tratamento dos dados recolhidos no ano de 2016/2017, a análise centrou-se, num primeiro momento, na distinção da origem dos erros lexicais encontrados, isto é, provenientes da L1, que seria o Português, ou da L2, o Inglês. Num segundo momento, focando a atenção naqueles que seriam originados pela L2, quantificaram-se as palavras transferidas literalmente do Inglês (PI), distinguindo-as das formas híbridas (PE), construídas a partir de elementos da

L2 misturados com características da L3. Estas PE foram ainda alvo de uma reflexão no sentido de tentar classificar o tipo de erros cometidos na sua composição. O mesmo procedimento foi seguido relativamente aos dados recolhidos no ano letivo seguinte, de 2017/2018, sendo que os resultados finais foram comparados com os obtidos no período homólogo de 2016/2017.

Com esta investigação esperava-se que houvesse naturalmente um número elevado de erros lexicais na L3, logo no princípio do nível I no 7º ano, por ser, na esmagadora maioria dos casos, o primeiro contacto com a língua francesa. Havia igualmente a expectativa de que o número de erros originados pela L2 fosse comparável ou eventualmente maior que aquele originado pela L1. Prevvia-se, a partir daí, e por via de uma sensibilização para o ensino do vocabulário, uma curva descendente, em que o número de erros diminuísse progressivamente, em especial aqueles que são originados pela influência do inglês, atingindo um mínimo no final do nível III, no 9º ano.

Os resultados obtidos confirmam uma maior quantidade de erros registados no princípio do 7º ano. Num dos casos (contexto A), a L1 assume maior influência, em dois outros (contextos B e C), existe um certo equilíbrio quanto à influência da L1 e da L2 e, no último (contexto D), a L2 domina de forma clara a influência exercida nos erros encontrados. Com o decorrer da análise, feita de forma idêntica para cada um dos níveis em cada contexto, verificou-se um decréscimo acentuado do número de erros ao longo do 8º ano em todos os agrupamentos e uma estagnação ao longo do 9º, observando-se inclusivamente um ligeiro aumento num ou noutro caso. A análise comparativa levada a cabo a partir dos elementos recolhidos no ano letivo de 2017/2018 confirma, na sua generalidade, os dados recolhidos no ano anterior. Dessa apreciação, pode retirar-se uma tendência para um pico de aprendizagem do vocabulário ao longo do 8º ano em praticamente todos os contextos, pois é o momento em que se regista o menor número de erros lexicais. De salientar que nas turmas do 8º ano, que seriam alvo de nova observação no 9º, foi sugerido que se fizessem algumas atividades de ensino específico do vocabulário, no sentido de melhorar o desempenho dos alunos. No entanto, no que diz respeito à diminuição dos erros lexicais originados pela L2, só o contexto D apresenta algumas melhorias no final do 9º ano.

A investigação feita através deste trabalho permitiu confirmar a falta de proficiência na L3, em grande parte devido à sobreposição da L2. Nas amostras recolhidas, com a exceção dos erros cometidos por influência do Português, todos os outros apontam inequivocamente para uma influência constante do Inglês. Observou-se igualmente uma tendência que aponta para uma evolução clara do conhecimento lexical entre o nível I e o nível II, constituindo o momento mais alto da aprendizagem. O nível III aponta para um abrandamento dessa aprendizagem, algo que não era previsível no momento em que se iniciou a pesquisa. Foi, no entanto, possível quantificar a influência que é exercida pela L1 e pela L2 na L3, nos momentos e nos locais referidos. Salienta-se, sobretudo, uma presença forte do Inglês no quotidiano dos alunos observados, visível pela quantidade de palavras inglesas que utilizam na produção em Francês. A questão da quebra na evolução do conhecimento do vocabulário, visível no nível III, apresenta-se como um desafio interessante, pois contraria aquilo que teoricamente seria espectável.

O défice lexical em Francês evidenciado pela recolha poderá ser, numa leitura mais ampla, uma consequência imediata do meio que rodeia a população estudantil. A partir da descrição dos contextos observados, esperava-se uma menor influência da língua inglesa na região norte, sobretudo no interior transmontano, algo que se notou muito ligeiramente, através de uma maior incidência de erros originados pela L1. Por outro lado, a região sul apresentaria condições mais favoráveis à influência do Inglês, esperando-se, por isso, que os dados recolhidos confirmassem essa tendência. No entanto, só o contexto analisado no centro de Lisboa evidenciou uma clara preponderância da L2. Tanto o agrupamento de escolas do Minho, como o da Parede, apresentaram um conjunto de erros originados pela L1 e pela L2 muito repartidos e que não permitem acentuar de forma clara uma maior influência do Inglês.

Mesmo que a L2 não se sobreponha nitidamente à L1 em alguns casos, continua a ser a alternativa que se apresenta ao mesmo nível. A maior ou menor exposição à língua inglesa pode influenciar a produção de vocabulário dos alunos, levando-os a cometer erros em L3. O recurso à L2 justifica-se por ser o exemplo imediato e mais presente daquilo que é uma língua estrangeira e que eles identificam como diferente da língua materna. O facto de haver uma presença tão evidente e constante de uma só língua estrangeira na nossa sociedade, poderá

provocar esse comportamento nos alunos, atribuindo-lhe inconscientemente um estatuto de superioridade.

Através de uma observação mais ampla e intensiva, aplicando eventualmente outros instrumentos de diagnóstico para áreas de vocabulário mais específicas, algo que não foi possível por questões de tempo e de prazos, poder-se-iam ter localizado outras lacunas, permitindo desse modo delinear mais estratégias de intervenção com vista à progressão dos alunos. No entanto, face aos dados recolhidos, penso que seria importante implementar um conjunto de medidas com vista à alteração do perfil linguístico dos alunos portugueses. Dos modelos teóricos descritos, sobretudo o sistema trilingue adotado no Luxemburgo e sistema plurilingue em vigor na Suíça retira-se, acima de tudo, o sucesso da coexistência de várias línguas num mesmo currículo, se for devidamente pensado e com objetivos claros. Não sendo possível criar um contexto idêntico ao desses países em Portugal, em que as diferentes línguas não são utilizadas quotidianamente fora do contexto escolar, penso que através da programação ajustada da sua utilização na escola se poderão atingir níveis de proficiência muito satisfatórios. Para isso, o programa CLIL/EMILE representa um modelo que considero muito prático e o que mais se enquadra na perspetiva de ensino que proponho.

Ainda que seja fundamental que haja vontade política, para pôr em marcha algumas das indicações dadas pelas instituições europeias, como foi referido anteriormente no ponto 5.2 do capítulo I, procurando uma maior abertura à diversidade e trazer novas sensibilidades relativamente às línguas e ao gosto pela procura da proficiência, poder-se-ia alterar a atual tendência, caminhando para uma situação real de trilinguismo, diferente da aparente diversidade que se vive no momento. Dada a carga horária mais pesada do Inglês, a segunda língua estrangeira ensinada nas escolas, neste caso o Francês, acaba por se revelar inconsequente visto que a maioria dos alunos não adquire a capacidade de a utilizar em situações reais de comunicação. Por exemplo, a realidade observada no contexto D demonstra que, embora se ensinem no 3º ciclo duas línguas estrangeiras, o Francês acaba por sair claramente prejudicado face a um investimento desigual no Inglês operado desde o pré-escolar, algo que, na prática, configura uma situação de bilinguismo.

Neste sentido, seriam necessárias mudanças a vários níveis, nomeadamente a flexibilização dos currículos, isto é, dar maior autonomia às escolas, logo a partir

do 1º ciclo ou eventualmente do pré-escolar, para poderem, por exemplo, criar disciplinas cujos conteúdos possam ser lecionados em língua estrangeira, num sistema de alternância linguística, numa articulação entre o professor de língua e o professor de DNL, concretizando deste modo a sua aprendizagem através da sua utilização. Neste contexto, seria também previsível um investimento sério na formação de professores para poderem operacionalizar esse ensino. A articulação entre a aula de língua, onde se ensinasse o vocabulário, e a aula de um conteúdo específico em que fosse efetivamente utilizado e consolidado, elevaria seguramente os patamares de proficiência dos alunos. O modelo de aprendizagem de novos conteúdos através de uma língua estrangeira em alternância com outras, como foi proposto no capítulo anterior, baseado em teorias recentes de Laurent Gajo, Jean Duverger, Mariella Causa, entre outros, seria, do meu ponto de vista, o mais indicado para se conseguir uma utilização concreta das diferentes línguas estrangeiras ao mesmo tempo, no âmbito do nosso sistema de ensino.

A adoção desta estratégia, em que o desenvolvimento da competência lexical é crucial, poderia inclusivamente reduzir de forma bastante visível o número de transferências, na medida em que, se o vocabulário específico inerente aos conteúdos lecionados for de imediato utilizado em língua estrangeira, haverá menos tendência para acionar conhecimentos prévios. O professor de DNL apresentaria os diferentes capítulos da matéria em Francês ao longo do tempo letivo, recorrendo à L1 ou à L2 sempre que necessário, adotando ações de sensibilização em relação ao vocabulário novo que, ao cabo de algum tempo, poderia ser melhor identificado e adquirido pelos alunos. A insistência numa alternância linguística diária por parte do professor acabaria por se tornar numa estratégia poderosa de aquisição de vocabulário para o aluno.

Não esquecendo, mais uma vez, a questão logística relacionada com a necessidade de haver um professor capaz de lecionar uma disciplina na língua pretendida, considero que com algum esforço seria possível lecionar algumas matérias em língua estrangeira. Embora qualquer disciplina possa ser ensinada com base no recurso às línguas estrangeiras, sugerir-se-ia que a matemática e a língua materna fossem ensinadas em português, deixando hierarquicamente a história ou a geografia para serem desenvolvidas em inglês, parece-nos que a leção da educação física ou da educação visual em língua francesa contribuiria de forma

inequívoca para uma alteração significativa do perfil linguístico dos alunos portugueses, tornando-os cada vez mais proficientes em todas as línguas de escolarização. Como em todos os sistemas de ensino, só com uma operacionalização efetiva, que poderia arrancar de forma faseada em escolas piloto, seria possível observar as suas principais carências e fazer evoluir todo o processo.

Na sequência do objetivo que delineei na introdução, o de tentar trazer um contributo para aumentar a proficiência dos alunos em L3, e dada a ligação histórica existente entre Portugal e França, a sua língua e a sua cultura devem ser preservadas no âmbito do ensino oficial. Defendo que deve ser feito um esforço para a promoção da coexistência entre o Inglês e o Francês nas escolas, evitando a sobreposição de uma a outra. Para tal, é minha convicção que a melhor estratégia passa pelo ensino de disciplinas não linguísticas em língua estrangeira, tendo sempre em conta uma alternância que, dando especial atenção ao ensino do vocabulário, fator estruturante para o conhecimento de uma língua, permitirá ao aluno alcançar um trilinguismo real.

BIBLIOGRAFIA

- Aguar e Silva, V. (1990). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alcala, C. M. (2012). Code-switching in US-Latino Novels. Em M. Sebba, S. Mahootian, & C. Jonsson, *Language Mixing and Code-Switching in Writing* (pp. 68-88). London: Routledge.
- Armand, F., & Maraillet, E. (2015). Quelques principes clés de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire chez les élèves allophones, bilingues et plurilingues. *Érudit n°175*, 48-51.
- Aronin, L., & Laoire, M. (2004). Exploring Multilingualism in Cultural Contexts: Towards a Notion of Multilinguality. Em C. Hoffmann, *Trilingualism in Family, School, and Community* (pp. 11-30). Clevedon: Multilingual Matters.
- Aronin, L., & Singleton, D. (2012). *Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Baetens Beardsmore, H. (1986). *Bilingualism : Basic Principles*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bardel, C. (2015). Lexical cross-linguistic influence in third language development. Em H. Peukert, *Transfer effects in multilingual language development* (pp. 111-118). Amsterdam: Benjamins.
- Bardel, C., & Sánchez, L. (2017). The L2 status factor hypothesis revisited: The role of metalinguistic knowledge, Working memory attention and noticing in third language learning. Em T. Angelovska, & A. T. & Hahn, *L3 Syntactic Transfer: Models, New Developments and Implications* (pp. 85-201). Amsterdam: Benjamins.
- Bhatia, K., & William, C. (2013). *The handbook of bilingualism and multilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing, Ltd.
- Bogaards, P. (1994). *Le Vocabulaire dans l'Apprentissage des langues étrangères*. Saint-Cloud: Éditions Didier.
- Bot, K. D. (1992). A bilingual production model: Levelt's "Speaking" model adapted. *Applied Linguistics vol.13*, 1-24.
- Bot, K. D. (2004). The Multilingual Lexicon. *The International Journal of Multilingualism vol.00*, 1-16.
- Bragança, A. (1970). *Lições de Literatura Portuguesa*. Porto: Grafica Maiadouro.

- Brown, H. (2006). *Principles of Language Learning and Teaching*. England: Pearson Education.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cabrelli, J., & Iverson, M. (2018). Third Language Acquisition. Em K. Geeslin, *The Cambridge Handbook of Spanish Linguistics* (pp. 737-757). Cambridge: Cambridge University press.
- Castro, I. (1991). *Curso de História da Língua Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Causa, M. (2009). Enseignement d'une LE et d'une DNL. *Synergies n°4*, 179-188.
- Causa, M. (2011). L'alternance des langues dans l'enseignement. Em J. Duverger, J. Beacco, M. Causa, M. Cavalli, J. Demarty-Warzee, L. Gajo, & G. Vigner, *Enseignement bilingue* (pp. 60-63). Paris: ADEB.
- Causa, M., Demarty-Warzee, J., & Duverger, J. (2011). La formation des professeurs de DNL. Em J. Duverger, *Enseignement bilingue* (pp. 88-94). Paris: ADEB.
- CELV. (2019). *Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe*. Obtido em julho de 2019, de European Centre for Modern Languages: <https://www.ecml.at/Aboutus/AboutUs-Overview/tabid/172/language/fr-FR/Default.aspx>
- Cenoz, J. (1998). *Beyond Bilingualism : Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (1998). Multilingual Education in the Basque Country. Em J. Cenoz, & F. Genesee, *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education* (pp. 175-191). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2001). The Effect of Linguistic Distance, L2 Status and Age on Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. Em J. H. Cenoz, *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 8-20). Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Cenoz, J. (2003). The Additive Effect of Bilingualism on Third Language Acquisition. *International Journal of Bilingualism n°7*, 71-87.
- Cenoz, J., & Jessner, U. (2000). *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

- Cenoz, J., & Valencia, J. (1994). *Additive trilingualism: Evidence from the Basque Country. Applied Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J., Gorter, D., & May, S. (2017). *Language Awareness and Multilingualism*. Cham: Springer International Publishing.
- Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (2001). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (2003). *The Multilingual Lexicon*. New York: Kluwer academic Publishers.
- Clyne, M. (1997). Some of the Things Trilinguals Do. *The International Journal of Bilingualism vol.1 n°2*, 95-116.
- Comeau, L., & Genesee, F. (2001). Bilingual Children's Repair Strategies During Dyadic Communication. Em J. Cenoz, & F. Genesee, *Trends in Bilingual Acquisition* (p. 297). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Conceição, M. C. (2011). Prefácio. Em C. Munoz, L. Araujo, & C. Ceia, *Aprender uma segunda língua* (p. 80). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Conceição, M. C. (2017). Prefácio. Em M. J. Grosso, & P. Osorio, *Teorias e Usos Linguísticos* (p. 372). Lisboa: Lidel.
- Cook, V. (1995). *Multi-competence and the learning of many languages. Language, Culture and Curriculum*. London: Psychology Press.
- Cook, V., & Bassetti, B. (2011). *Language and Bilingual Cognition*. Hove: Psychology Press.
- Cummins, J. (1998). Immersion Education for the Millennium: What We Have Learned from 30 Years of Research on Second Language Immersion. *Learning through two languages: Research and practice. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education*, 34-47.
- Cuq, J.-P. (2004). *Dictionnaire de Didactique du Français langue Étrangère et Seconde*. Paris: Clé International.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Cushner, K., & Mahon, J. (2009). Intercultural Competence in Teacher Education. Em D. Deardorff, *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 304-320). London: SAGE Publications, Inc.
- De Angelis, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

- De Angelis, G., & Selinker, L. (2001). Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind. Em J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner, *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 42-58). Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Dewaele, J.-M. (1998). *Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3*. London: Applied linguistics.
- Dewaele, J.-M. (2005). *Focus on French as a Foreign Language: Multidisciplinary Approaches*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dewaele, J.-M. (2010). *Emotions in Multiple Languages*. London: Palgrave Macmillan.
- DGE, D. G. (1 de julho de 2018). *Aprendizagens essenciais*. Obtido em fevereiro de 2019, de Direção geral de educação: <http://www.dge.mec.pt>
- Doughty, C., & Long, M. (2005). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Dubois, J. (2002). *Dictionnaire de Linguistique*. Paris: Bordas.
- Duverger, J. (2007). Professeur bilingue de DNL, un nouveau métier. *Le français dans le monde* n°349, 20-21.
- Duverger, J. (2009). Favoriser l'alternance des langues. *Le français dans le monde* n°362, 1-3.
- Duverger, J., Beacco, J. C., Causa, M., Cavalli, M., Demarty-Warzee, J., Gajo, L., & Vigner, G. (2011). *Enseignement Bilingue*. Paris: ADEB.
- Ecke, P. (2001). Lexical Retrieval in a Third Language: Evidence from Errors and Tip-of-the-Tongue States. Em J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner, *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition Psycholinguistic Perspectives* (pp. 90-114). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Ecke, P., & Hall, C. J. (2000). Lexikalische Fehler in Deutsch als Drittsprache: Translexikalischer Einfluss auf 3 Ebenen der mentalen Repräsentation. *Deutsch als Fremdsprache* n°1, 31-37.
- Education First. (1 de setembro de 2015). *EF EPI*. Obtido em julho de 2019, de EF Education First Ltd.: <https://www.ef.com/~/media/centraleftcom/epi/downloads/full-reports/v8/ef-epi-2015-english.pdf>
- Education First. (1 de setembro de 2018). *EF EPI*. Obtido em julho de 2019, de EF Education First: <https://www.ef.com/~/media/centraleftcom/epi/downloads/full-reports/v8/ef-epi-2018-english.pdf>

- Ellis, R. (2003). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Europa, C. d. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Lisboa: ASA.
- Extra, G., & Yagmur, K. (2012). *Language Rich Europe, Trends in Policies and Practices for Multilingualism in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Falk, Y., Lindqvist, C., & Bardel, C. (2015). The role of L1 explicit metalinguistic knowledge in L3 oral production at the initial state. *Bilingualism: Language and Cognition*, n°18/2, 227-235.
- Ferreira, A. B. (20 de 09 de 2015). *Portugal entre os países que oferecem mais línguas nas escolas*. Obtido em 27 de 12 de 2017, de Diário de notícias: <https://www.dn.pt/portugal/portugal-entre-os-paises-que-oferecem-mais-linguas-nas-escolas-4787701.html>
- Freixo, M. J. (2009). *Metodologia Científica: fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gajo, L. (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère: de la clarification à la conceptualisation. *Tréma* n°448, 37-48.
- Gajo, L. (2009). L'enseignement bilingue: les langues dans les disciplines. *Balylonia* n°2/09, 51-56.
- Genesee, F. (2010). Dual Language Acquisition in Preschool Children. Em E. Garcia, & E. Frede, *Young English Language Learners* (p. 214). New York: Teachers College Press.
- Gonçalves, A., & Orega, M. (2018). *Transformações Perenidades Inovações*. Faro: UALg ESEC - Universidade do Algarve.
- Green, D. W. (2018). Language Control and Code-Switching. *Languages - Division of Psychology and Language Sciences*, n°3/8, 1-18.
- Grosjean, F. (1999). The Bilingual's Language Modes. Em L. Janet, *One Mind, Two languages: Bilingual language processing* (pp. 1-27). Oxford: Blackwell.
- Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique: état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques, Linguistique, Littérature, Didactique* n°149/150, 163-183.
- Hall, C., & Ecke, P. (2004). Parasitism as Default Mechanism in L3 Vocabulary Acquisition. Em J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner, *The Multilingual Lexicon* (pp. 71-86). London: Kluwer Academic Publishers.

- Hamel, M.-J., & Milicevic, J. (2007). Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLS. *Revue canadienne de linguistique appliquée (RCLA) n°10/1*, 25-45.
- Hamel, M.-J., & Milicevic, J. (2007). Un dictionnaire de reformulation pour les apprenants du français langue seconde. *Revue de l'Université de Moncton n° hors série*, 145-167.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 Productions and Acquisition. Em J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner, *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 21-41). Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2000). The Dynamics of Third Language Acquisition. Em J. Cenoz, *English in Europe : The Acquisition of a Third Language Bilingual Education and Bilingualism* (pp. 84-98). Clevedon: Multilingual Matters.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Herwig, A. (2001). Plurilingual Lexical Organisation: Evidence from Lexical Processing in L1-L2-L3-L4 Translation. Em J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner, *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 115-137). Clevedon: Multilingual Matters.
- Hilton, H. (2019). *Sciences cognitives et apprentissage des langues*. Paris: Cnesco.
- Hoffmann, C. (1985). Language Acquisition in Two Trilingual Children. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, Vol.6, n°6*, 479-495.
- Hoffmann, C. (1998). Luxembourg and the European Schools. Em J. Cenoz, & F. Genesee, *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education* (pp. 143-174). Clevedon: Multilingual Matters.
- Hoffmann, C. (2001). Towards a Description of Trilingual Competence. *International Journal of Bilingualism n°5/1*, 1-17.
- Hoffmann, C., & Ytsma, J. (2003). *Trilingualism in family, School and Community*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hufeisen, B. (1993). *Fehleranalyse: English als L2 und Deutsch als L3*. London: International Review of Applied Linguistics.
- Hufeisen, B. (2000). How do foreign languages learners evaluate various aspects of their multilingualism. Em S. Dentler, B. Hufeisen, & B. Lindemann, *Tertiär und Drittsprachen* (pp. 23-39). Stauffenburg: Tübingen.
- Hufeisen, B., & Marx, N. (2007). How can DaF/E and EuroComGerm contribute multilingualism? Em J. Thijs, & L. Zeevaert, *Receptive multilingualism :*

- linguistic analyses, language policies, and didactic concepts* (pp. 307-323). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Hufeisen, B., & Neuner, G. (2004). *Le concept de plurilinguisme - Apprentissage d'une langue tertiaire*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Hutterli, S. (2012). *Coordination de l'Enseignement des Langues en Suisse*. Berne: CDIP.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jessner, U. (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Cambridge University Press vol.41/1*, 15-56.
- Kroll, J., & Sholl, A. (1992). Lexical and conceptual memory in fluent and nonfluent. Em R. Harris, *Cognitive Processing in Bilinguals* (pp. 191-204). Amsterdam: North-Holland.
- Lavoie, C. (2015). Trois stratégies efficaces pour enseigner le vocabulaire: une expérience en contexte scolaire innu. *Revue canadienne de linguistique appliquée vol.18/1*, 1-20.
- Lee, C., & Barton, D. (2012). Multilingual Texts on Web 2.0: The Case of Flickr.com. Em M. Sebba, S. Mahootian, & C. Jonsson, *Language Mixing and Code-Switching in Writing* (pp. 128-145). London: Routledge.
- Levelt, W. (1993). *Speaking: From intention to articulation*. Massachusetts: MIT Press.
- Long, M. (1990). Maturational Constraints on Language Development. *Studies in Second Language Acquisition vol.12/3*, 250-280.
- Luste-Chaâ, O. (2010). L'erreur lexicale dans l'analyse des productions écrites en FLE. *Pratiques, Linguistique, Littérature, Didactique n°145-146*, 197-210.
- Machado, & Álvaro Manuel. (2009). Reinventando o "Francesismo": estratégias de ensino e de leitura. *Carnets, Cultures littéraires: nouvelles performances et développement, n° spécial 1*, 9-16.
- Mackey, W. (2013). Bilingualism and Multilingualism in North America. Em K. Bhatia, & C. William, *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (pp. 707-725). Oxford: Blackwell Publishing, Ltd.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., & Martín, M. J. (2011). *European Framework for CLIL Teacher Education*. BRUSSELS: European Centre for Modern Languages.
- Masseron, C., & Luste-Chaâ, O. (2008). Typologie d'erreurs lexicales: difficultés et enjeux. Em D. J. Habert B., *Didactique et enseignement, français langue maternelle, français langue seconde* (pp. 519-531). Paris: Laks B éditions.

- MEAE, F. D. (1 de fevereiro de 2019). *Francophonie et langue française*. Obtido em julho de 2019, de France Diplomatie Ministère de l'Europe et des affaires étrangères: <https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/>
- Met, M. (1998). Curriculum Decision-making in Content-based Language Teaching. Em J. Cenoz, & F. Genesee, *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education* (pp. 35-63). Clevedon: Multilingual Matters.
- MNE. (18 de dezembro de 2017). *Portal diplomático/MNE*. Obtido em julho de 2019, de História diplomática/Relações bilaterais: <https://www.portaldiplomatico.mne.gov.pt/relacoesbilaterais/historia-diplomatica?view=article&id=432:franca&catid=119:relacoes-diplomaticas>
- Morin, E. (1991). *La Méthode IV, Les Idées*. Paris: Éditions du Seuil.
- Namukwaya, H. K. (2014). Analyse des erreurs en production écrite des étudiants universitaires du français au niveau intermédiaire à l'Université de Makerere. *Synergies Afrique des Grands Lacs n°3*, 209-223.
- Neveu, F. (2008). Pour une description terminographique des sciences du langage. *Cahier du Ciel 2007/2008*, 87-104.
- Nonnon, É. (2012). La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire, dans vingt ans de revues de didactique du français langue première. *Repères n°46*, 33-72.
- Nonnon, E. (2008). Apprendre des mots, construire des significations: la notion de polyssémie à l'épreuve de la transdisciplinarité. Em F. Grossmann, & S. Plane, *Les apprentissages lexicaux* (p. 274). Villeneuve d'Ascq: Éducation et didactiques.
- Nunes, I. (2005). *A Demanda do Santo Graal*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Odlin, T. (2005). Cross-Linguistic Influence. Em C. Doughty, & M. Long, *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 333-390). Victoria: Blackwell Publishing.
- OECD. (1 de janeiro de 2015). *oecd.org*. Obtido de OECD Better Policies for Better Lives: <http://www.oecd.org/pisa/test/PISA2015-Released-FT-Cognitive-Items.pdf>
- Oliveira, C., Pacheco, S., Neves, S., & Lima, F. (1 de setembro de 2017). *RetratoEstatístico IEFA 2016*. Obtido em julho de 2019, de ine.pt: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_estudos&ESTUDOSes_t_boui=313014545&ESTUDOSmodo=2&xlang=pt

- Oxford, R. (1989). *Language learning strategies*. New York: Heinle & Heinle Publishers.
- Paradis, M. (1985). On the representation of two languages in one brain. *Language Sciences vol.7/1*, 1-39.
- Paribakht, T., & Wesche, M. (2010). *Lexical Inferencing in a First and Second Language*. Bristol: Multilingual Matters.
- Picoche, J. (1999). Dialogue Autour de l'Enseignement du Vocabulaire. *Études de Linguistique Appliquée n°116*, 421-433.
- Picoche, J. (2011). *Le vocabulaire et son enseignement: lexique et vocabulaire: quelques principes d'enseignement à l'école*. Amiens: Éducol.
- Pruvost, J. (1999). Lexique et Vocabulaires: Une Dynamique d'Apprentissage. *Études de Linguistique Appliquée n°119*, 395-419.
- Py, B. (1997-1). Quelques Remarques sur l'Apprentissage du Lexique d'une Langue Étrangère. *Cahiers de Lexicologie n°70*, 175-184.
- Queirós, E. (1944). Francesismo. Em E. Queirós, *Últimas páginas* (pp. 397-425). Lisboa: Porto: Lello.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rigbom, H. (2006). *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, H. (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, H. (2001). Lexical Transfer in L3 Production. Em J. H. Cenoz, *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 59-68). Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Rolland, J.-C. (1 de fevereiro de 2014). *Conseil International de la Langue Française*. Obtido de cilf.fr: [http://www.cilf.fr/livre-L'enseignement_du_vocabulaire_en_classe_de_français_langue_étrangère-302-1-1-0-1.html](http://www.cilf.fr/livre-L%27enseignement_du_vocabulaire_en_classe_de_fran%27ais_langue_%C3%A9trang%C3%A8re-302-1-1-0-1.html)
- Rosamond, M., Myles, F., & Marsden, E. (2013). *Second language learning theories*. London: Hodder Education.
- Sánchez, L., & Bardel, C. (2016). Cognitive factors, linguistic perceptions and transfer in third language learning. *Revue Française de Linguistique Appliquée vol.xxi*, 123-138.

- Schwieter, J. W. (2019). *The Handbook Of The Neuroscience Of Multilingualism*. West Sussex: Wiley blackwell.
- Sebba, M., Mahootian, S., & Jonsson, C. (2012). *language Mixing and Code-Switching in Writing*. London: Routledge.
- Singleton, D., Fishman, J. A., Aronin, L., & Laoire, M. Ó. (2013). *Current Multilingualism: A New Linguistic Dispensation*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Teyssier, P. (2014). *História da língua portuguesa, tradução de Celso Cunha*. S.Paulo: Martins.
- Thije, J. D., & Zeevaert, L. (2007). *Receptive Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Thomas, J. (1988). *The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning*. London: Journal of Multilingual and Multicultural development.
- Traxler, M. (2006). *Handbook of Psycholinguistics*. San Francisco: Elsevier.
- Treville, M.-C., & Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris: Hachette.
- Van de Craen, P. (3 de janeiro de 2007). *Why and how CLIL works. An outline for a CLIL theory*. Obtido de researchgate.net:
https://www.researchgate.net/publication/290828891_Why_and_how_CLIL_works_An_outline_for_a_CLIL_theory/references
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact findings and problems*. Paris: Mouton Publishers.
- Williams, S., & Hammarberg, B. (1998). *Lnguage switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model*. London: Applied Linguistics.

ANEXOS

Anexo 1

Agrupamento / Escola: _____

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Que estratégias de aprendizagem utilizas? Estás a aprender francês, mas sabes como fazes?

Nos itens (A-F) que se seguem, estão reunidas as diversas estratégias que se podem utilizar na aprendizagem de uma nova língua. Lê-as cuidadosamente e atribui-lhes um valor, de 1 a 5, segundo a seguinte gradação:

1. Não o faço nunca ou quase nunca
2. Geralmente não o faço (= menos de metade das vezes)
3. Faço-o às vezes (= mais ou menos de metade das vezes)
4. Faço-o muitas vezes (= mais do que metade das vezes)
5. Faço-o sempre ou quase sempre

Atribui a pontuação que corresponde àquilo que fazes realmente e não àquilo que pensas que deverias fazer ou que fazem os outros. Tem presente que todas as acções mencionadas são aceitáveis, que não há umas correctas e outras erradas, que todas são estratégias que podemos, ou não, utilizar ao aprender uma língua.

PARTE A

1	Tento estabelecer relações entre o que já sei e as coisas novas que aprendo em francês.	
2	Escrevo frases com as novas palavras em francês como forma de memorizá-las.	
3	Faço a conexão do som de uma nova palavra com uma imagem da palavra para me ajudar a memorizá-la.	
4	Lembro-me de uma palavra nova criando uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada.	
5	Uso rimas para me lembrar as novas palavras.	
6	Uso fichas para me lembrar das novas palavras em francês.	
7	Associo as palavras novas em francês a gestos.	
8	Faço revisões das lições frequentemente.	
9	Recordo as palavras novas em francês lembrando-me da sua localização na página, no quadro ou num cartaz na rua.	

PARTE B

10	Repito ou escrevo as novas palavras em francês várias vezes.	
11	Tento falar como os falantes nativos de francês.	
12	Pratico os sons do francês.	
13	Uso as palavras em francês que reconheço de formas diferentes.	
14	Sempre que posso, tento conversar em francês.	
15	Vejo programas em francês na televisão ou vou ao cinema ver filmes falados em francês.	
16	Leio livros, revistas ou jornais em francês por prazer.	

17	Faço anotações, escrevo bilhetes, cartas ou relatórios em francês.	
18	Primeiro faço uma leitura rápida e depois volto e leio cuidadosamente.	
19	Procuro palavras em português que são semelhantes às novas palavras em francês.	
20	Procuro palavras em inglês que são semelhantes às novas palavras em francês.	
21	Tento encontrar características da língua francesa.	
22	Descubro o significado das palavras, decompondo-as em partes que eu entenda.	
23	Tento não traduzir palavra por palavra.	
24	Faço um sumário das informações que oiço ou leio em francês.	

PARTE C

24	Para entender palavras desconhecidas, tento adivinhar o seu significado.	
25	Quando não consigo lembrar-me de uma palavra, faço gestos.	
26	Invento novas palavras se não sei as palavras corretas em francês.	
27	Leio em francês sem consultar cada palavra nova no dicionário.	
28	Tento adivinhar o que uma pessoa que fala em francês vai dizer a seguir.	
29	Se não me lembro de uma palavra em francês, uso uma palavra ou frase que signifique a mesma coisa.	

PARTE D

30	Tento criar o máximo de oportunidades para usar o francês.	
31	Observo os meus erros em francês e uso isso para me ajudar a melhorar.	
32	Presto atenção quando alguém está a falar em francês.	
33	Tento descobrir formas para ser um melhor aprendiz de francês.	
34	Organizo a minha agenda de forma a ter tempo suficiente para estudar francês.	
35	Procuro pessoas com quem possa falar em francês.	
36	Tento criar o máximo de oportunidades para ler em francês.	
37	Tenho objectivos claros para melhorar as minhas competências em francês.	
38	Penso sobre o meu progresso na aprendizagem do francês.	

PARTE E

39	Tento manter-me calmo sempre que sinto medo de usar o francês.	
40	Encorajo-me a falar francês mesmo quando tenho receio de cometer erros.	
41	Recompenso-me quando me saio bem em francês.	
42	Observo se estou tenso ou nervoso quando estou a estudar ou a usar o francês.	
43	Anoto, num diário, os meus sentimentos sobre a aprendizagem do francês.	
44	Converso com outras pessoas sobre como me sinto quando estou a aprender francês.	

PARTE F

45	Se não entendo algo em francês, peço à outra pessoa para falar mais devagar ou para repetir.	
46	Peço aos falantes nativos para me corrigirem quando falo.	
47	Pratico o francês com os outros alunos.	
48	Peço ajuda a falantes nativos.	
49	Faço perguntas em francês.	
50	Tento aprender sobre a cultura dos falantes de francês.	

Anexo 2

Agrupamento/Escola: _____

Mes vacances de Noël

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal blue ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Anexo 3

Agrupamento/Escola: _____

Mes vacances d'été

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal blue ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Anexo 4

Agrupamento/Escola: _____

Fais la description de l'image suivante



Anexo 5

Agrupamento/Escola: _____

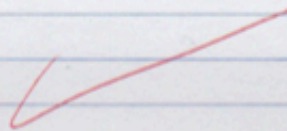
Fais la description de l'image suivante.



Mes vacances de Noël



En mes vacances de Noël, je arrive au Portugal parce que je suis en Australie. Mon famille ton ~~bon~~ ~~tradition~~ Noël tradition, Nous comment en mon grand-père et grand-mère maison avec mon famille. Je recevoir présents: une ~~et~~ pire Noël chocolate (Je aime chocolate), une livre anglais livre appelle "The adventures of Tom Sawyer (Je n'aime pas lire); jouer cards et un football. Parfois en mes vacances de Noël Je vais au autre Europe Pays, en Je vais au: Espagne, Mexico et Italie.



Mes vacances de Noël

Dans mes vacances, j'ai ^{à fait} rien.
Je ~~vais~~ ^{suis allée} à ma grandmère maison pour
le Noël.

~~Je m~~ ^{avons mangé} nous ~~mangeons~~ en famille, et
nous ~~ouvrons~~ ^{avons ouvert} les présents. ~~et~~


Il a été ennuyeux.

~~Il faisait froid~~ Il faisait froid.

Je regarde au movie "Música no coração".

Il est cool.

Au revoir.



Mes vacance de Noël

les mes vacance de Noël aller pour ce mound voyage de 3h00 et quand arrive la maison normalement un jour avant de Noël et jour prepare tout pour le nuit de Noël, mais jour la ma famille aller se promemon au ville de Noël que c'est ancienement mais interessant et normalement aller visiter famille ou ami que vivrent ma ville, et à nuit de jour allons jour salle de être jour à front de la lanterna parce que me nuit de Noël être très froid.

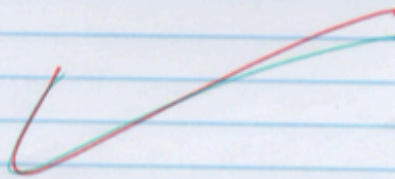
Ne nuit comme appear à fête Noël tout restons me salle de être à espere do fête Noël que il alle jour recevoir les cadeau de Noël.



Mes vacances de Noël

Dans les vacances de Noël, je suis allée à Lisbonne avec mes parents et ma sœur et j'ai fait du shopping à Zara et à Mango. Après, je suis allée au café et j'ai mangé eila.

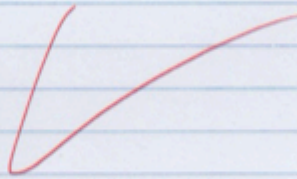
Dans le jour de Noël, je m'est levée et je suis allée à l'église avec ma famille. y'ai déjeuné à chez moi et j'ai visité mes grandparents y'ai dîné à la maison de ma tante. et je



Mes vacances idéales

Mes vacances idéales

2 Je arrive to Porto. Je adore avenida dos alados
3 Je arrive to Viana do Castelo, Braga, Guimarães
4 et Estoril. Je adore. Je arrive to Spain. El
5 Rompido in Spain. Je adore. Je parle français.
6 ~~Je~~ ~~mes~~ amis.
7 Je arrived to Coimbra. Je adore Carpi, it's
8 an ice cream shop of Barcelona. Je a-
9 rive to ~~also~~ Free Port. Je buy much coisa.
0 Mes vacances idéales is the best.

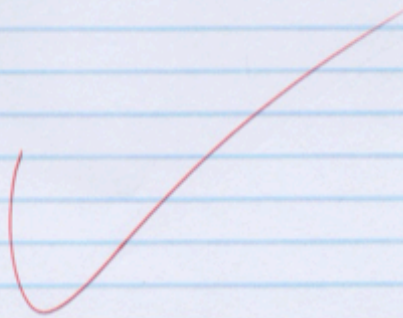


Mes Vacances idéales.

Mes Vacances idéales son en New York ^{et Algerie}. Je ferais ~~aller~~
à le Outlet de Wine. En New York je ai visité
le World Trade Center, ~~Es un~~ un ~~edifice~~ edifice très ~~grande~~
~~beau~~. En New York je ai visité le Statue of Liberty
et iconic. Je visite aussi le concert de Soul.

En algérie je non visite le monument, Je visite le plage. ~~Et~~
en algérie j'ai lever l'aube et ~~je~~ je visite le pèche,
es très beau.

~~Et~~ Mes vacances idéales son Vacances que
je ~~ai~~ ai compris, plage, soleil, moments et de j'ai beaucoup
con beaucoup des personnes, amis et principalement
famille.



Mes vacances d'été, idéales

In mes vacances d'été j'ai été aux Algarve, ~~et~~ à la Portalegre, à la Viana do Castelo. J'aime Viana do Castelo parce que la ville où j'ai été, suis très bonne.

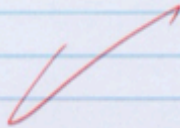
Je play football suis à la Estremoz et Montemor to.

Je fui à la piscine, bringue with ma famille, vi Olimpique Games et play aux football.

Je aime this vacances. Mes vacances ~~et~~ of 2016 c'est très diverties parce que je ~~do~~ ai muitas coisas.

J'adore me famille parce que est grand et engracada.

Je espère que por l'anne c'est equal.

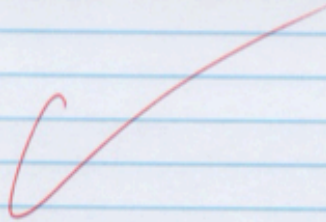


Mes vacances idéales

y'aimerais aller

y'aimerais aller à Australia, parce que'il
~~est un~~ pays très beau avec y a des
beaucoup d'animals et la nourriture
c'est très bonne.

y'adorerais aussi visiter l'Island. Ici, les
paysages très belles,
la population est réduite et les personnes
dynamiques sont merveilleux. Je visiterais le
pays seule. Je pense que c'est voyage
serais bonne pour réfléchir sur la vie.



Fais la description de l'image suivante



Est une famille de 8 personnes, ils sont en une
maison y ont avec une armoire de Noël. Ils sont une
famille unie y ont une jantou.

Ils sont en une cuisine. Quelques personnes
sont tristes. En bas du arbre de Noël a présents.

Il y a une mère, un père, une grandmère,
un grandpère y une children.

Fais la description de l'image suivante



Ce image describ le nuit de Noël en famille, avec a belle et table armoire de Noël.

À droit d'armoire de Noël, is un grand table, avec le personnes.

Les personnes sont ~~très~~ content et bien énergique, et elles se commencent manger unmont, par ce que deux personnes sont "po" le pour ~~un~~ et les autres comble ~~avec~~ délicieux sur la table.

Fais la description de l'image suivante



En Noël la famille se réunit. En photo, la famille est en cuisine à célébrer le Noël. Tous les membres de la famille sont très fêtés.

La table est très complète avec très peu de

l'image est probablement : ^{deux} grand-pères, grand-mère, le frère et la mère, et trois nièces.

Finalement, l'image est Noël ~~très~~ (arborescent).

Fais la description de l'image suivante



~~Le père et la~~ La mère et la grandmère
eston à rier. Le maison estai infestada
com époque natalier.

Im ~~the~~ the left de image, estai un arbre
de natal: com uma estrela, um top.

Le père is cooking le dîner ou le
lunch.

Anexo 2

Agrupamento/Escola: _____

Fais la description de l'image suivante.



En mes vacances, je passe à une tripe avec mon amis.
L'image est une plage avec un van et très ~~des~~
arbres. L'image je vu une ~~personne~~, je pense
ce vacances est très divertide parce que je n'ai pas
école

Anexo 2

Agrupamento/Escola: _____

Fais la description de l'image suivante.



Cette image présente une vacancière à
sa famille à la plage en voiture et
une Volkswagen carries une grande de
surf on ~~sur~~ cette image on fond
on nous regarde trois arbres et le mer
can les ondes et nous regarde la plage
et le coucher

Anexo 2

Agrupamento/Escola: _____

Fais la description de l'image suivante.



Les vacances, souvent est représenté comme la plage, la voiture avec les planches de surf, et les palmiers et la sable et le mer, soleil.

En la plage, souvent fait surf, et est laquelle la voiture ai en la plage, planches de surf. le bicilet est très utilisé aussi, faire les promenades près de la plage, avec le soleil à bruler le visage.

Anexo 2

Agrupamento/Escola: _____

Fais la description de l'image suivante.



C'est une image que j'ai vue. Une camionnette avec une planche de surf.
C'est une image que j'ai vue sur une plage, j'étais avec mes amis.
C'est une image que j'ai vue sur les réseaux, que j'ai postée sur mon compte.
Au pied de la camionnette est un vélo. Au dessus de la camionnette sont
des personnes.

7